



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

학습자 정서 표현을 통한  
시 감상 교육 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
김 혜 진



# 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 연구

지도교수 윤 여 탁

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2017년 10월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
김 혜 진

김혜진의 교육학 석사학위논문을 인준함.

2017년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ ①인

부위원장 \_\_\_\_\_ ①인

위 원 \_\_\_\_\_ ①인



## 국 문 초 록

본 연구는 학습자가 시 문학을 전유하는 데 있어서 핵심이 되는 문학 현상을 ‘정서’라고 보고, 학습자의 정서 표현 활동에 주목한 교육을 구안하고자 한다.

시 감상 과정에서 이루어지는 학습자의 정서 체험은 시 텍스트를 주체적으로 수용하는 현상으로서 유의미하지만 내적 사고에서 추상적으로 이루어지기 때문에, 그 양상을 구체적으로 인식하기 쉽지 않다. 이러한 문학 경험을 학습자가 효과적으로 내면화하기 위해서는 ‘표현 활동’이 정교하게 이루어질 필요가 있다. 표현은 곧 의미의 생성이라는 논의처럼, 정서를 인식하는 사고는 언어로 표현하는 사고와 밀접한 연관이 있기 때문이다. 또한 학습자의 정서를 표현하는 과정은 시 감상을 구체적으로 외현하는 것이므로, 감상의 정합성을 위한 시 텍스트와의 소통을 지속적으로 활성화할 수 있다. 따라서 본 연구는 합리적이고 창의적인 정서 표현 활동이 학습자의 주체적인 시 감상을 견인한다는 전제를 입증하고, 이를 통한 시 교육을 설계하고자 한다.

학습자가 시 감상에서 어떠한 양상의 정서를 체험하게 되는지를 파악하고 이러한 사고 및 표현의 과정에 적합한 교육 방안을 설계하기 위해, 본고는 실제 학습자의 감상문을 분석 자료로 선정하였다. 또한 정서 표현 양상을 범주화하기 위해 정서로 판단할 수 있는 표현의 범위와 형태를, 관련 이론들을 통해 정립하였다. 그 결과 학습자와 시 텍스트의 상호작용을 중시하는 ‘소통’으로서의 정서에 주목하였고, 소통의 과정에서 인지적으로 정교화되지 않은 상태로 드러나는 신체적 감각, 기분 등의 표현도 학습자의 정서 표현 범위 안에 포함하였다. 그리고 정서 표현의 원리는 인지언어학의 정서 표현 분류에 기대어, 축자적 표현으로의 수렴과 비유적 표현으로의 확장으로 나누었다. 후자는 감상이 확장되는 사고와 언어 표현이 확장되는 사고의 점점인 연상과 유추를 통해, 다시 주관적 의미화로서의 연상과 근접이미지를 활용한 대상화로서의 유추로 나누어 비유적 표현의 원리를 구분하였다.

이를 토대로 학습자 자료의 양상은 다음과 같이 범주화하였다. 첫째로 정서 어휘 중심의 축자적 표현은 시 텍스트와의 소통 공간에서 학습자가 어떠한 역할을 하느냐에 따라 시 감상의 불확실성 상태, 시 텍스트 정서 표현의 재진술, 타

자로서의 주체적 정서 표현으로 나타났다. 둘째로 연상에 의한 비유적 표현은 연상이라는 언어적 사고에 따라 학습자가 시 텍스트와 소통하는 상상적 체험을 보여준다. 이렇게 시의 빈 공간을 구체화하여 나타난 정서의 양상은 정서적 상태로서의 신체적 반응, 경험에 조희한 인과적 행동, 상상적 재구성에 의한 기분으로 나눌 수 있다. 셋째로 유추에 의한 비유적 표현은 유추라는 언어적 사고에 의해 학습자가 떠올린 근접이미지를 활용하여 정서를 대상화한다. 이는 학습자와 시 텍스트의 소통 결과에 따라, 학습자의 개인적 맥락에 의한 대상화나 시 문맥과의 소통에 의한 대상화로 나타났다.

이와 같은 정서 표현 활동이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습자가 시와의 소통을 거쳐 자신의 정서를 인식하고, 환기한 맥락에 따라 표현하는 방법을 선택한 뒤, 타당하고 창의적인 표현으로 나아가기 위해 시 텍스트와 학습자 맥락 사이의 합리적인 소통을 구체화해야 한다. 이러한 교육 내용에 대한 교육 방법으로는 소집단 대화를 통해 정서 자극 및 표현을 위한 비계를 학습자들끼리 공유하고, 타자로서의 학습자의 역할에 몰입하여 메타적 사고를 활성화하며, 추상적인 감상 과정을 사고구술을 통해 구체화 및 정교화하고, 시 텍스트와 학습자의 소통 공간을 유지하기 위한 고쳐쓰기 활동을 제안하였다.

본 연구는 현실 독자인 실제 학습자의 감상문을 분석 자료로 하여 실제 시 감상의 현상을 파악하고자 하였고, 학습자 정서 표현 활동을 중시하여 능동적인 감상을 구체화하였으며, 정서적 소통을 통해 학습자의 공감적 수용 능력을 신장할 수 있다는 의의를 지닌다.

**핵심어 :** 정서 표현, 시 감상 교육, 독자적 표현, 비유적 표현, 연상, 유추, 독자 반응이론

**학 번 :** 2015-23197

## 차 례

국 문 초 록 .....	i
차 례 .....	iii
 I . 서론 .....	1
1. 문제 제기 및 연구 목적 .....	1
2. 연구사 .....	3
3. 연구 대상 및 연구 방법 .....	7
 II . 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 이론 .....	12
1. 시 감상에서 학습자 정서 표현의 역할 .....	12
(1) 시 감상에서 학습자 정서의 의미 .....	12
(2) 학습자의 정서 표현 활동의 역할 .....	16
2. 시 감상에서 학습자 정서 표현의 원리 .....	20
(1) 축자적 표현으로의 수렴 .....	21
(2) 비유적 표현으로의 확장 .....	25
가. 주관적 의미화로서의 연상 .....	26
나. 근접이미지를 활용한 대상화로서의 유추 .....	30
3. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 의의 .....	34
(1) 학습자 중심의 시 감상 교육 구체화 .....	34
(2) 표현 활동을 통한 능동적 시 읽기 .....	35
(3) 시 감상을 통한 공감적 수용 능력 신장 .....	37
 III . 시 감상문에 나타난 학습자 정서 표현의 양상 .....	38
1. 정서 어휘 중심의 축자적 표현 .....	38



(1) 정서의 불확실성에 대한 모호한 표현 .....	39
(2) 시 텍스트 정서 표현의 재진술 .....	44
(3) 타자로서의 주체적 정서 표현 .....	49
<b>2. 연상에 의한 비유적 표현 .....</b>	<b>54</b>
(1) 정서적 상태로서의 신체적 반응 표현 .....	54
(2) 경험에 조희한 인과적 행동 표현 .....	58
(3) 상상적 재구성에 의한 기분 표현 .....	61
<b>3. 유추에 의한 비유적 표현 .....</b>	<b>66</b>
(1) 개인적 맥락에 의한 대상화 .....	67
(2) 문맥과의 소통에 의한 대상화 .....	71
 <b>IV. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 설계 .....</b>	<b>75</b>
1. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 목표 .....	75
2. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 내용 .....	77
(1) 시 텍스트에 대한 학습자의 정서 인식 .....	77
(2) 학습자 맥락에 의한 표현 방법 선정 .....	81
(3) 합리적 소통에 의한 정서 표현 .....	85
3. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 방법 .....	89
(1) 소집단 대화를 통한 정서 표현의 비계 공유 .....	91
(2) 역할 몰입을 통한 메타적 사고 활성화 .....	94
(3) 사고구술을 통한 소통의 구체화 .....	96
(4) 고쳐쓰기를 통한 소통 공간의 유지 .....	98
 <b>V. 결론 .....</b>	<b>102</b>
 <b>참고 문헌 .....</b>	<b>104</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>110</b>

# I . 서론

## 1. 문제 제기 및 연구 목적

서정 갈래인 시는 인간의 감정이나 정서를 이미지, 비유, 상징, 리듬을 통해 표현한 장르다. 때문에 시를 읽는 독자는 시 텍스트에 대한 반응으로 정서를 체험할 수 있다. 시에 대한 정서 체험을 통해 학습자는 자신의 내면세계를 이해하고 타인을 공감하는 정서적 능력을 기르게 되는데, 이는 인격적이고 도덕적인 성품을 가진 인간으로 성장하게 하는 정의적 시 교육의 일부이다.<sup>1)</sup> 따라서 시 교육에서 정서는 시가 지닌 장르적 특성이라는 점에서도 중요하지만, 학습자와 시 텍스트의 상호작용에서 일어나는 ‘체험된 정서’로서도 강조될 필요가 있다. 이에 따라 본 연구는 시 감상 과정에서 나타나는 학습자의 정서를 구체화하기 위한 정서 표현 활동에 주목하여, 학습자들이 시 감상에 능동적으로 참여할 수 있는 교육을 설계하고자 한다.

독자반응비평과 수용미학의 영향으로 문학 작품에 대한 학습자 반응의 위상을 높이기 위해 그 양상을 정교화하는 연구나, 시 읽기를 통한 독자의 정서 체험 양상을 살피고 그에 대한 교육 내용을 구안하는 연구는 많이 있어 왔다. 하지만 아직까지도 학습자의 반응과 정서 체험에 대한 중요성을 역설하고, 교육과정이나 교과서에 대한 비판적인 논의들이 이어지는 것을 보면 문학교육 안에서 학습자의 반응과 정서는 해결되지 않은 문제로 보인다. 특히 시 텍스트에 대한 학습자의 정서를 구체적인 절차를 거쳐서 언어로 표현해보는 활동이 시 교육 내에서 많지 않기에, 대부분의 학습자들은 시적 화자의 정서를 파악하거나 시의 분위기를 지식으로 접하는 교육에 익숙하다.<sup>2)</sup>

문학 작품에 대한 이해와 감상의 과정은 단순히 작품을 수용하는 과정이 아니라 독자의 상상력과 경험을 바탕으로 새롭게 의미를 구성하고 그에 대한 정서를

---

1) 정명화 외, 『정서와 교육』, 학지사, 2005, pp.284-288.

2) 연구자가 실험을 위해 제작한 학습지에 시 작품에 대한 자신의 정서를 표현해보는 수업을 받아본 여부에 대해 묻는 설문 항목이 있었는데, 설문 결과 이런 수업은 처음이라는 학습자의 응답률이 약 80%로 높은 수치를 보였다. (설문에 참여한 총 94명 중 미응답자 17명 제외한 77명 중 62명이 응답.)

형성하는 과정이다. 이러한 과정에서 표현 활동은 중요한 교육 방안이 될 수 있다. 학습자의 주체적인 의미 부여 방식이 될 수 있기 때문이다.<sup>3)</sup> 이러한 표현 활동의 지속적인 실행은 자기표현에 대한 경험이 축적된 학습자가 제시된 양식이 아닌 새로운 반응 양식을 구안해내는 교육적인 결과를 도출할 수 있다.<sup>4)</sup> 때문에 표현 활동은 구체적이고 창의적인 학습자의 시 감상을 견인할 수 있다.

또한 표현은 정신적 삶의 내면적인 내용을 외적으로 표출시키고 객관화한 것으로, 체험과 긴밀한 영향을 가지고 있는 하나의 통일체다. 제한된 조건 아래에서 체험은 내적인 관찰에 머물며 현존하지만 이를 외현하는 과정인 표현은 자신의 정신적 작용에 대한 직시의 과정이기에 체험을 객관화할 수 있게 된다.<sup>5)</sup> 나아가 정서 표현 활동은 시 텍스트에 ‘대한’ 글쓰기의 ‘과정’이라는 특성상, 시의 화자나 대상과의 ‘소통’을 통해 주관적인 학습자 개인의 정서를 ‘메타적’으로 형성한다는 점에서 담화적이고 논리적으로 구체화될 수 있다.

따라서 본 연구는 시 감상에서 학습자 반응으로서의 정서가 지닌 중요성에 주목하고, 이러한 시적 경험을 가능하게 할 시 교육 방안의 설계를 위하여 학습자의 정서 체험이 구체화되는 표현 활동을 제안하고자 한다. 그리고 실제 시 감상 과정에서 학습자의 사고 작용에 밀접한 교육 내용을 도출하기 위하여 학습자의 감상문에 드러나는 정서 표현을 살펴보았다. 학습자의 정서 표현 양상을 살펴 이상적인 정서 표현을 특정하고 이를 위한 교육 방안을 설계하고자 한다.

다만 학습자의 정서는 이상적인 표현인 질서화되고 유기적인 감정으로만 드러나지 않기 때문에, 감상문에 나타난 학습자의 정서를 드러내는 다양한 표현 양상을 논의에 포함하여 학습자의 정서 표현 과정을 분석하고자 한다. 이를 위해 정서의 범주를 관련 이론을 바탕으로 먼저 논의하여 이론적 토대를 마련할 것이다. 그리고 이러한 양상 분석을 통해, 작품과의 소통을 거쳐 학습자가 의미화한 정서가 주체적이고 타당한 표현으로 나타날 수 있도록 하는 시 교육 방안을 설계하고자 한다.

3) 윤여탁, 「문학교육에서 상상력의 역할: 시의 표현과 이해 과정을 중심으로」, 『문학교육학』 제3호, 한국문학교육학회, 1999, p.252.

4) 민재원, 「중학교 학습자의 시 읽기 반응 변화 양상 연구」, 『새국어교육』 제104호, 한국국어교육학회, 2015, p.166.

5) 홍진혁, 「빌헬름 딜타이의 이해 모델 연구 -‘체험-표현-이해’와 ‘객관 정신’을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문, 2014, pp.40-46.

## 2. 연구사

이 절에서는 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육을 구안하기 위해 핵심어인 정서, 학습자의 정서 체험, 정서 표현과 관련된 선행 연구들을 살펴보았다. 선행 연구들의 의의와 한계를 파악하여, 본 연구가 이어가고자 하는 문제의식을 정리하고 선행 연구들과 구별되는 차이점을 밝히고자 한다.

우선 문학교육에 있어서 다루어져 할 정서의 개념이나 범주에 대한 논의를 살펴볼 수 있다. 현대시 교육에서 정서는 감상에 있어 핵심적이고 본질적인 영역이기 때문에 학습자의 정서 체험에 대한 논의는 지속적으로 있어 왔으나, 학습자가 체험하고 표현할 수 있는 정서의 개념이나 범주에 대한 논의는 대부분 고전시가 교육 관련 연구에서 찾을 수 있었다. 현대시 교육에서 학습자의 능동적인 정서 표현을 위해서는 학습자가 체험하는 영역으로서의 정서의 본질부터 고민해야 하므로, 본 연구는 고전시가 교육의 영역에서 이루어져 온 정서에 대한 연구를 통해 이를 살펴보겠다.

김대행(1985)<sup>6)</sup>은 정서를 유사 개념인 감정(feeling), 열정(passion), 정조(sentiment)와 대비하고 철학, 심리학, 미학에서의 정서의 의미를 살펴 문학교육에서 정서가 지니는 의미를 정의한다. 이 논의에서 정서는 정신의 영역에 속하는 심리적 작용이자 감정의 영역이지만, 감정인 동시에 지적 요소를 포함하는 질서화되고 유기적인 모습을 띤 감정으로 정의된다. 정서에 대한 이와 같은 정의는 정전으로서의 가치를 지닌 시 작품 속에 정교하게 언어화된 정서로서는 적절해 보인다. 하지만 본고는 시 감상을 통해 촉발되는 학습자의 정서를 더 중요하게 보기 때문에 이 정의로는 정서의 범주를 모두 포괄할 수 없다고 보았다.

김성룡(2010)<sup>7)</sup>은 문학이 정서를 언어로 포착하며 미적 대상물을 형상화한 텍스트로써, 인간의 정서를 탐구할 수 있는 이상적 상황을 연출하기 위해 공명(共鳴)의 장치라는 전략을 활용하여 정서를 환기하는 것이라고 설명한다. 이 논의는 작품이 형상화한 정서를 독자가 읽어내고 그에 공감하게 된다는 것을 전제하고 있는 것으로 보인다. 학습자가 시 작품을 읽으면서 정서를 형성하기 위해

6) 김대행, 「정서의 본질과 구조」, 『고려시가의 정서』, 새문사, 1985.

7) 김성룡, 「정서(情緒)와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 제20집, 한국고전문학교육학회, 2010.

서는 공감이라는 체험의 과정이 중요한 역할을 한다는 데에서는 본고도 그 맥을 같이 한다. 다만 학습자가 체험하게 되는 정서의 범위에는 시에 대한 공감을 이루지 못한 상태에 대한 정서도 있기 때문에, 본 연구는 이러한 논의를 보완하고자 한다.

고정희(2010a, 2010b)<sup>8)</sup>는 정서와 관련한 동서양의 이론을 토대로 시 교육에서의 정서 개념을 확장하여 정립하고자 하였다. 전자는 고문헌에 등장하는 정서 개념에 대해 살펴보고 이를 통해 정서를 “주변 사물의 분위기나 타자의 감정에 대해 민감하게 감수하는 소통 능력”으로 보고 있다. 후자는 문학 작품에 드러나는 심리적이고 정신적인 작용을 일컫는 ‘정서(emotion)’라는 개념을 ‘세계-내-존재’로서 인간이 자신의 존재에 대해 ‘개시함’의 바탕이 되는 하이데거의 ‘기분(Stimmung)’이라는 개념을 통해 확장하였다. 이러한 논의들을 통해 학습자의 정서는 대상에 대한 소통을 통해 형성되는 것으로서, 유기적인 구조를 가지고 있지 않더라도 어떠한 상태에 해당하는 ‘기분’의 범주에 속하는 정서로 존재함을 알 수 있다. 본 연구 역시 학습자가 시에 대해 형성하는 느낌이나 기분 등의 감각적, 감정적인 상태를 정서의 범위로 보고, 이를 구체적으로 반영한 시 감상 교육을 설계하기 위하여 학습자의 감상문을 정서 표현 자료로 분석하였다.

두 번째는 학습자의 정서 체험에 대해 연구한 논의들을 살펴보고자 한다. 최지현(1997)<sup>9)</sup>은 정서 체험을 “관계적 대상-주체에 대해 특정한 의미를 실현하는 대상-의 작용에 대한 주체의 정서적 반응”으로 본다. 따라서 정서 체험에서 독자 요인을 강조하며 개별 독자의 정서 체험을 보편적인 체험으로 일반화시키는 텍스트 조건에 대해 밝히고 당대의 문화적 합의와 개별 독자의 감수성 사이의 긴장 관계를 드러낸다. 본 연구 역시 이러한 학습자의 정서 체험을 연구의 중심에 두고 있지만, 정서 체험과 표현 사이의 긴밀성을 바탕으로 텍스트 조건보다 학습자의 감상문에서 학습자의 정서 표현 조건을 밝히고자 한다.

구영산(2001)<sup>10)</sup>은 시 감상 과정의 상상 작용에 의해 구성되는 독자의 정서

8) 고정희, 「정서 교육을 위한 예비적 고찰 : 고문헌에 나타난 ‘정서(情緒)’ 개념을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 제20집, 한국고전문학교육학회, 2010a; 고정희, 「시의 정서(emotion)과 기분(Stimmung)에 대한 연구 - 마종기의 <낙시집>과 <중년의 안개>를 대상으로」, 『문학치료연구』 제14집, 한국문학치료학회, 2010b.

9) 최지현, 「한국근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.

10) 구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학

체험의 문제를 문자 언어화된 감상문의 내용에 근거하여 논의한다. 이 논의를 통해 독자들의 시 감상은 자신의 기존 체험을 근거로 상상의 과정에서 이루어지고 상상 작용의 양상에 따라 정서 체험 구성 방식이 달라짐을 확인하였다. 본 연구 역시 학습자의 내적 작용을 감상문을 통해 분석하였으나 상상의 공간을 구체화하기보다 표현의 원리를 구조화하는 방향으로 진행하였다는 차이점이 있다.

유영희(2007)<sup>11)</sup>는 시 교육에서 정서 교육이 ‘정서 체험’이 아닌 ‘정서’를 가르쳐 왔다고 지적하며, 학습자가 능동적으로 정서를 체험할 수 있는 교육을 강조한다는 점에서 학습자의 정서에 주목한 본고와 문제의식이 유사하다. 그런데 이 연구는 시 텍스트의 정서 표현에 기반을 두고 학습자가 ‘핵심 정서’를 체험할 수 있도록 정서 체험 교육의 단계<sup>12)</sup>를 제시하는 방식으로 정서의 보편적 체험 가능성에 근거한 교육 설계를 추구하였다. 하지만 본고는 학습자의 개별적 정서 체험을 더 활발하게 일으킬 수 있도록 시 감상에서의 표현 활동의 작용을 밝히는 데 초점이 있기에 방향성이 다르다.

김남희(2007)<sup>13)</sup>는 서정성을 갖춘 시 텍스트에 대한 학습자의 서정적 체험은 텍스트 안 서정 주체의 정신적 상태를 공유하고자 하는 방향으로 의미화되는 심리적 과정이라고 본다. 텍스트에 의해 의도된 감상이 아닌 독자의 체험을 중시하는 감상이라는 점에서 학습자에 의해 체험된 정서를 분석하는 논의와 그 맥락을 같이한다. 또한 민재원(2013)<sup>14)</sup>은 시 읽기가 학습자들에게 유의미한 경험이 될 수 있도록 하기 위한 맥락 및 목적으로 정서 체험에 주목하여, 정서를 ‘평가적 반응’으로 재개념화하면서 ‘문제 설정’의 개념을 적용하여 세계와의 관계 형성 속에서 주체가 보이는 정서 체험의 구조를 밝히고자 하였다.

김남희와 민재원의 연구는 학습자에게 유의미한 의미화가 가능한 정서 체험의 영역에 관심을 두고 이를 밝히기 위해 체험을 구체화하였으나 그 출발 지점이 학습자의 감상보다는 비평가의 비평에 놓여 있다. 때문에 본고는 실제 학습자의

---

위논문, 2001.

11) 유영희, 「현대시의 정서 표현과 정서 체험 교육」, 『우리말글』 제39호, 우리말글학회, 2007.

12) “①해석자/작품/작가로부터의 관련 체험 이끌어 내기, ②형성된 체험 자발적으로 표현하기, ③심화된 활동을 통해 종합·내면화하기” 위의 논문, 2007.

13) 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.

14) 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.

정서 표현 결과물인 감상문 분석에서 출발하여 교육 설계를 구축한다는 점에서 앞선 연구들과 차별점을 두었다.

세 번째로 정서 표현 교육에 대한 논의를 살펴보고자 한다. 우선 시 창작 교육을 위한 표현 활동에 주목한 논의들이 있다. 정정순(2005)<sup>15)</sup>은 시적 체험을 언어화하는 과정에서 작용하는 시 쓰기 원리로 ‘시적 형상성’에 주목하여, 정서와 체험이 결합하여 동일성을 실현하는 시적 체험의 형상화 과정에 부합하도록 시 쓰기 교육 내용을 단계적 활동으로 구안하였다. 또한 문신(2010)<sup>16)</sup>은 시의 내용이란 체험을 구성하는 사물로부터 특정한 의미가 환기되는 정서라고 정의하고, 시 창작 과정에서 정서가 표현되는 양상을 ‘감각된 체험-사건’과 ‘해석된 체험-사건’으로 이루어지는 ‘의식의 단계’와 ‘재현된 체험-사건’과 ‘조정된 체험-사건’으로 이루어지는 ‘의미의 단계’로 구분하였다. 시라는 장르와 시적 체험이라는 개념의 중심을 정서에 두었다는 점에서 유의미하지만, 둘 다 시 창작이라는 결과에 목표를 두고 있기에, 문학 활동으로서 넓은 범위의 생산물에 주목하고자 하는 본고와는 방향성에 차이점이 있다.

조희정(2012, 2013)<sup>17)</sup>은 “시 교육에서 학습자가 정서 주체가 되어 자신의 정서를 탐색하는 방법”으로 ‘정서 비평’을 제안하고 자기 보고 방식의 비평 활동을 통하여 정서 어휘를 통해 자신의 정서를 표현하고 이를 해당 어휘로 표현한 근거를 찾아 서술하는 활동을 수행하였다. 이는 정서가 “지적 요소와 감각적 요소가 결합된 심리 작용이며 감정의 영역에 속하되 질서화한, 그리고 유기적인 모습을 띤 감정”이라는 정의적 측면을 학습자가 실현할 수 있는 유의미한 활동이므로 이상적인 정서 표현 활동으로 참고할 만하다. 다만 이 논의가 정서 어휘에 초점을 두고 근거를 통한 유기적 질서화를 위해 정서 체험의 양상을 분류하였다면, 본 연구는 다양한 정서적 반응을 아울러서 학습자 정서 표현의 양상을 분류하였다는 점에서 차이가 있다.

김민재(2016)<sup>18)</sup>는 학습자의 시 감상이 내면적인 작업인 동시에 외적인 표현

---

15) 정정순, 「시적 형상성의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2005.

16) 문신, 「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」, 『문학교육학』 제32호, 한국문학교육학회, 2010.

17) 조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평: 정서 비평을 제안하며」, 『고전문학과 교육』 제24집, 한국고전문학교육학회, 2012; 조희정, 「고전시가 학습자의 정서 체험 양상 연구: 정서 비평을 활용하여」, 『문학교육학』 제42호, 한국문학교육학회, 2013.

을 수반하므로 이러한 읽기 과정을 탐구하기 위해 ‘체험 표상’이라는 개념을 설정하였다. 학습자는 자신의 신체에 근거한 지각 반응에서 출발하여 상상 작용을 통해 주관적으로 시 작품을 의미화하는 과정을 거치게 되므로 이 감상 과정을 절차화하여 문학교육을 설계하고자 하였다. 이 연구는 독자반응이론에 근거하여 실제 학습자의 문학 감상 과정에 대한 탐구의 중요성을 인식하였다는 점에서 본 연구와 출발점이 같다. 때문에 본 연구도 학습자의 표현 결과에 대한 분석 및 표현의 공간을 구조화하였다. 다만 앞선 논의는 그 기준을 이미지 형성에 두었다면 본 연구는 정서 형성에 두고 있다는 점에서 변별된다.

따라서 본 연구는 현대시 교육에서 능동적인 시 감상을 위해, 학습자가 체험하고 표현할 수 있는 정서의 범주 및 양상을 실제 학습자들의 감상문을 통해 분석하여 정서 표현 중심의 시 감상 교육을 설계하고자 한다.

### 3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 정서를 중심으로 한 학습자의 시 감상을 언어로 표현해내는 감상문 작성 과정이 학습자들의 정서 체험에 어떠한 건인의 역할을 할 수 있는지 파악하고자 한다. 따라서 시 감상문에 드러난 학습자의 정서 표현 양상을 분석하여 귀납적으로 교육 방안을 도출해내고자 하였다.

정서를 연구하는 심리학자들은 정서 측정 방법으로 ‘자기 보고’, ‘생리적 측정’, ‘행동’에 의존한다.<sup>19)</sup> 이중 문학교육에서 학습자의 정서에 대한 측정은 ‘자기 보고’를 활용한 감상문 작성 과정 및 결과로 드러날 수 있다. 따라서 본 연구는 학습자들의 정서가 텍스트의 어느 부분에서 일어나고 학습자에게 어떠한 시

18) 김민재, 「시 이미지를 중심으로 한 체험 표상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2016.

19) 자기 보고: 자신의 정서적 느낌에 대한 참여자의 기술이다. 참여자는 또한 자신의 인지, 행동 및 정서의 다른 양상들을 보고할 수 있다.

생리적 측정: 혈압, 심장 박동, 땀, 그리고 정서적 각성 동안 변동하는 다른 변인들의 측정치가 여기에 포함된다.

행동: 안면 표정과 음성 표현, 도주 혹은 공격을 포함하여 우리가 관찰할 수 있는 모든 행동들을 포함한다. 행동은 참여자들이 보고할 수도 있지만 객관적인 관찰자가 행동을 평가하는 것이 최선이다.

Michelle N. Shiota & James W. Kalat, *Emotion*, 『정서심리학』, 민경환 외 옮김, Cengage Learning, 2015, pp.7-8.



적 체험으로 일어났으며 어떤 표현 방법을 통해 표현되는지를 실험을 통해 살펴보고자, 중학교 학습자를 대상으로 단계에 따른 감상문 쓰기 활동을 실시하였다.

본 연구는 작품과 작가에 우위를 두는 것이 아니라, 텍스트 의미의 불확정성에 대한 독자의 능동성에 주목하는 독자반응이론에 근거하여 학습자가 시 텍스트를 의미화하는 과정에서 언어화되는 정서 표현에 주목하였다. 그런데 수용미학과 독자반응비평은 텍스트의 이상적 독자를 대상으로 삼아 이상적인 상황에서 문학 전문가의 해석 수준과 학습자의 해석 수준은 동일할 수 있다는 견해를 취했기에 실제 수업의 적용에는 어려움이 있었다. 따라서 본 연구는 실제 학습자들의 감상문 분석에서 출발하였다. 학습자들의 감상문에 드러나는 정서 표현의 원리와 유형을 나누어 학습자들의 정서 체험과 표현의 연관성을 확인하고 표현 교육 설계를 위한 양상을 파악하기 위해 현상학적 연구 방법을 택하였다. 현상학적 연구 과정에 따라 정서와 표현에 대한 문헌고찰을 통해 이론을 확인하고, 이론에 따른 실험을 통해 학습자의 감상문 자료를 수집한 뒤, 분석의 타당성을 높이기 위해 학습자와의 반구조화된 인터뷰를 실시하였다.

그런데 현실의 학습자일지라도 이미 기계적인 시 읽기에 익숙해진 학생들은 시를 기존의 참고서적 독법으로 읽고 시에 대한 일정한 해석 위주의 감상문을 쓰기 쉽다. 따라서 본 연구는 시에 대한 학습자의 정서 체험을 중심으로 한 창의적이고 다채로운 표현 양상을 살펴보기 위해서, 시 읽기에 대한 관습적 학습에 보다 덜 노출된 중학생을 대상으로 선정하였다. 피아제(J. Piaget)가 제시한 인지 발달 단계에 따라 학습 독자들의 반응 형성 발달 단계를 구분한 애플비(N. Applebee)의 연구에 따르면<sup>20)</sup>, 본 연구가 선정한 중학생 학습자는 형식적 조작

20)

사고의 발달	반응의 특징	
	주관적	객관적
전조작기 (2-6세)	전체적인 인상에 대해 반응함	전체나 부분을 다시 이야기함
구체적 조작기 (7-11세)	작품에 대해 직접적이고 구체적으로 반응함	내용을 요약하거나 범주화시킴
형식적 조작기 I (12-15세)	작품에 동일시하거나 빠져드는 것을 지각함	작품 구조나 주인공의 동기를 분석함
형식적 조작기 II (16세 이상)	작품을 통해 독자 자신의 세계에 미치는 영향을 이해하게 됨	작품에 대한 일반화, 주제나 작가의 견해를 고려함

경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993, pp.57-59.

기 I, II에 해당한다. 따라서 이 시기는 이미 문학 작품에 대해 거리두기를 통한 감상 및 추체험(追體驗)이 이루어질 수 있는 단계라고 보았다.

예비 실험에서는 중학교 1~3학년을 모두 대상으로 선정하였는데, 실험 결과 고학년으로 갈수록 시의 내용을 해석하고 화자의 정서를 파악하는 것에 치중된 감상문을 작성하는 학습자들이 많았기 때문에 본 실험에 해당하는 1차, 2차 실험은 중학교 1학년으로 대상을 한정하여 진행하였다. 시 텍스트는 학년별 수준에 맞으면서 학습자들이 아직 학습하지 않은 생경한 작품을 위주로 선택하였다. 또한 중학생임을 고려하여 시 읽기의 집중력을 위해 길이가 짧은 시 위주로 선정하였다. 예비 실험과 본 실험의 절차와 선정한 시 텍스트는 다음 표와 같다.

조사 차수	조사 기간	조사 대상	기 호	인 원	대상 시 텍스트	활동 내용
예비 조사	2016 · 11	서울 S중학교 3학년	㉠	8	이상, 「거울」	활동지에 감상문 쓰기를 위 한 도움말 <sup>21)</sup> 을 제시하고, 시에 대한 학습자의 정서를 중심으로 한 감상문 쓰기
	2016 · 11	서울 S중학교 3학년	㉡	8	황지우, 「너를 기다리는 동안」	
	2016 · 11	서울 S중학교 1학년	㉢	14	백석, 「고향」	
	2016 · 11	서울 S중학교 3학년	㉣	27		
	2017 · 1	서울 S중학교 2학년	㉤	14		
1차	2017 · 3	서울 S중학교 1학년	A	6	기형도, 「엄마 걱정」	시 텍스트 읽고 학습지 작 성 후 감상문 쓰기
				10	이장희, 「봄은 고양이로다」	
	2017 · 4	서울 M중학교 1학년	B	37	기형도, 「엄마 걱정」	학습자의 시 선택 후, 시 텍스트 읽고 학습지① <sup>22)</sup> 작성 후 감상문 쓰기
				86	이장희, 「봄은 고양이로다」	
2차	2017 · 5	경기 H중학교 1학년	C	13	백석, 「멧새소리」	학습자의 시 선택 후, 시 텍스트 읽고 학습지① 작성 후 감상문 쓰기
				62	윤동주, 「서시」	
	2017 · 7	서울 S중학교 1학년 <sup>24)</sup>	D	15	기형도, 「엄마 걱정」,	시 텍스트 읽고 학습지① 작성 후 감상문 쓰기
				4	백석, 「멧새소리」	
3차	2017	서울 S중학교	D	3	기형도, 「엄마 걱정」	앞선 실험에서 학습자가 작

	. 8	1학년				
	2017	서울 M중학교		3	이장희, 「봄은 고양이로다」	성한 학습지① 토대로 면대 면 인터뷰 실시
	. 8	1학년	B	3	기형도, 「엄마 걱정」	
	2017	경기 H중학교		6	윤동주, 「서시」	
	. 8	1학년	C	2	백석, 「멧새소리」	

예비 조사 ㉠~㉡은 시 감상에서 중학교 학습자들의 정서 인식 및 표현의 양상을 전체적으로 살펴보고 본 실험 설계에 활용하기 위해, 시 선정과 학습지 구성의 오류를 점검하기 위한 목적으로 실시하였다.<sup>25)</sup> 시의 길이가 길거나 시어가

- 21) ① 시가 지닌 분위기나 이미지에 대한 나의 감정이나 느낌  
 ② 화자가 처한 상황이나 화자의 정서에 대한 나의 감정이나 느낌  
 ③ 나의 상황 또는 내가 겪었던 일을 시와 관련지어 생각했을 때 드는 나의 감정이나 느낌  
 ④ 나의 정서의 이유가 되는 근거를 시에서 찾아 적어주세요
- 22) 학습지와 학습지①의 차이는 학습자가 시를 선택하는 단계의 유무이다. 학습자가 시를 선택한 후 진행된 학습지①은 아래 표와 같다.

1. 각 행에서 단어나 구절을 골라, 느껴지는 자신의 느낌이나 감정(기분)에 대해 적어보세요. (예시 제시)
2. 1번에 적은 느낌이나 감정(기분)이 든 이유에 대해 각 행마다 적어보세요. (시의 어휘나 구절이 지닌 의미 혹은 이미지, 시의 어휘나 구절의 의미 혹은 이미지와 관련되어 떠오른 자신의 경험, 시의 어휘나 구절의 표현상 특징에 대한 자신의 평가 혹은 감상, 각각 예시 제시)
3. 앞의 표 중 채우기 어려운 칸이 있었다면 그 행을 적고, 그 이유가 무엇인지 적어보세요.
4. 이 시를 한 번 더 읽어보고 3번과 4번의 답을 바탕으로 2쪽의 표에 적은 느낌이나 감정(기분) 그리고 그에 대한 이유 중 삭제할 내용은 삭제하고 보완할 내용은 더 보완하여서 표를 다시 한 번 정리해보세요. (주의! 앞서 표를 채울 때 사용했던 펜과는 다른 색의 펜을 사용해 주세요!)
5. 4번에서 수정 및 정리한 내용을 바탕으로 한 편의 감상문을 써보세요.

- 23) 설문지는 아래 표와 같다.

지금까지 시를 읽고 느껴진 나의 정서(감정이나 느낌, 기분)를 중심으로 시에 대한 감상을 정리하는 활동을 해보았습니다. 기존의 국어 수업에서 시를 배웠던 경험을 떠올려, 오늘과 같이 시에 대한 자신의 정서를 표현해본 경험이 있는지 생각해 보세요. (있다, 없다) 그리고 기존의 시 수업과 오늘 수업을 비교하여, 좋은 점과 개선해야 할 점을 아래에 적어 주세요.
---

- 24) 1차 실험의 S중학교와 같은 학교인데 연구자가 맡은 1차 실험에 해당하는 학기 중에 하는 프로그램과 2차 실험에 해당하는 방학 중 프로그램의 참여 학습자가 달라서 동일 학교로 진행하였다.
- 25) 시의 내용을 이해하고 작품의 정서를 파악한 뒤 자신의 정서를 형성해낸 학습자들과, 시의 내용을 이해하지 못하고 그에 대한 자신의 정서를 파악해낸 학생으로 나누어볼 수 있었다. 시에 화자의 정서가 드러나는 어휘가 있을 경우, 학습자의 정서도 이에 전염되는 경우도 많

어려워 이해가 힘든 경우를 제외하고는 대부분의 학습자들은 작품에 대한 자신의 정서를 형성해내었으나, 작품에서 그 근거를 들지 않거나 작품과의 관련이 상대적으로 적은 자신의 경험에 대한 정서로 함몰되는 경우도 있었다. 이는 작품에 대한 꼼꼼한 읽기가 선행되지 않은 결과로 보고 학습자들의 꼼꼼한 읽기를 위해 본 실험은 절차를 수정한 학습지를 구성하여 진행하였다.

1차 실험은 대상의 학년 수준에 따른 교육적 의미와 시의 길이를 고려하여 이장희의 「봄은 고양이로다」, 기형도의 「엄마 걱정」을 선정하였다. 실험A는 14명의 학습자에게 두 시에 대한 정서 표현을 모두 작성하게 하였으나, 실험B는 둘 중 더 활발히 자신의 정서가 형성되는 시를 골라 작성하게 하였다. 실험A의 표현 과정에서 학습자의 기호에 따라 감상문의 완성도나 학습자의 집중도에 차이가 있었기에<sup>26)</sup> 실험B는 학습자가 시를 선택할 수 있도록 수정하였다.

2차 실험은 백석의 「멧새소리」, 윤동주의 「서시」를 선정하였다. 1차 실험과 마찬가지로 중학교 1학년 학습자의 수준에 따라 시의 이해 가능 여부와 길이를 고려하였고 학습자들의 다양한 반응이 일어날 수 있는 작품으로 선정하였다. 그리고 2차 실험에서는 1차 실험과 달리 학습지를 통한 수업을 마친 후 학습자들에게 설문지를 작성하게 하였는데, 이는 학습자들이 받았던 기존의 시 수업과 비교하여 연구자가 구안한 수업에 대한 학습자의 평가를 받기 위함이었다. 또한 본고가 추구하는 학습자의 정서를 표현하는 시 교육이 실제 현장에서 얼마만큼 이루어지고 있는가도 파악할 수 있었다.

마지막으로 본 실험의 학습자를 대상으로 범주화한 양상에서 각 범주의 대표적 표현을 나타낸 학습자와 유의미한 특이점을 보이는 학습자를 선별하여 이에 대한 추가 내용을 보충하기 위해 반구조화된 인터뷰를 실시하였다. 학습자별로 특정 질문을 미리 준비하였지만 해당 지점에 대한 학습자의 심층적인 사고 과정을 살피기 위해서 답변에 대한 추가 질문을 이어가는 것으로 구성하였다.

---

왔고 자신의 상황으로 전이시켜 표현하는 경우도 있었다. 또한 표현 방법으로는 정서 어휘로 표현하거나 어떤 이미지로 표현하거나 자신의 경험을 예로 들어 표현하는 등의 양상이 파악할 수 있었다.

26) 실험A는 연구자가 직접 진행한 수업에서의 실험 결과이고, 실험B는 학습자가 시를 선택할 수 있도록 학습지를 수정한 후 해당 학교 국어과 교사에게 부탁한 실험 결과이다.

## Ⅱ. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 이론

### 1. 시 감상에서 학습자 정서 표현의 역할

시 감상에서 학습자의 정서 표현 활동의 중요성을 역설하기 위해서는, 우선 시의 정서가 아닌 ‘학습자의 정서란 무엇이고 어떻게 파악될 수 있는가’와 ‘학습자의 정서를 표현하는 활동이 지니는 교육적 의의는 무엇인가’를 짚어내야 할 것이다. 이를 위해 문학교육을 비롯한 다양한 학문 영역에서 정의되는 ‘정서’ 개념에 대해 살펴보고, 시 텍스트의 정서가 아닌 시 읽기를 통해 형성되는 학습자의 정서는 어떠한 의미역을 지녀야 하는지를 판단하고자 한다. 또한 정서가 언어화되는 표현 행위가 학습자의 정서 형성에 기여하는 바와 그 교육적 의의를 밝히고자 한다.

#### (1) 시 감상에서 학습자 정서의 의미

‘감상’이란 주체의 내면에서 이루어지는 대상에 대한 심미적 수용 과정을 일컫는 말이지만, 단지 대상에 대한 수동적인 수용에 국한되는 것이 아니라 그 나름의 변용을 거쳐 심미적 대상의 창조 혹은 재창조까지를 포괄한다.<sup>1)</sup> 이러한 감상은 학습자의 체험역 안에서 생성되는 것으로, 일정한 정서문화를 배경으로 학습자가 텍스트에 접근하게 하는 문학정서체험을 내포한다.<sup>2)</sup> 때문에 문학 감상 교육은 학습자가 고정된 의미를 습득하는 방식이 아닌, 학습자의 체험에 따라 주체적인 감상을 경험하는 방식의 교수·학습 활동을 추구한다.

이처럼 감상을 중심으로 한 문학교육은 학습자의 능동적인 체험을 목표로 하기에, 시 감상 교육에서의 정서 체험은 ‘학습자’의 정서 체험을 중시할 필요가 있다. 따라서 시 교육에서 다루는 정서는 시 텍스트가 지닌 정서뿐 아니라 작품과의 상호소통 속에서 학습자가 나타내는 ‘반응으로서의 정서’도 중요한 위치를

1) 최지현, 「문학감상교육의 교수학습모형 탐구」, 『선청어문』 제26집, 서울대학교 국어교육과, 1998, p.311.

2) 구인환 외, 『문학 교수-학습 방법론』, 삼지원, 1998, p.125.

차지한다.

문학교육에서 정서는 ‘어떤 대상에 대한 주관적인 감각을 매개로 받아들이는 인간의 심리적 반응이나 작용’, 즉 인지적 요소와 감정적 요소의 결합 작용으로 본다.<sup>3)</sup> 그런데 이러한 개념은 작가의 감정이 작품 속에서 어떻게 질서화되는지를 살피는 데 있어서는 유용하지만, 독자에게 일어나는 정서 체험의 현상을 설명하기엔 협소하다.<sup>4)</sup> 왜냐하면 독자는 시를 접하면서부터 일정한 정서적 체험을 하게 되는데 그중에서는 인지적 요소와 결합하여 인식되지 않는, 즉 정서 어휘의 범주로 수렴되지 않는 경우도 있기 때문이다.<sup>5)</sup>

또한 주관적인 감각을 매개의 역할로만 볼 수 있는지에 대한 논의도 필요하다. 학습자가 자신의 정서적 반응을 개념화해서 정서 어휘로 표현하는 경우만큼 감각적 이미지나 상황의 재구성을 통해 정서를 체험하고 이를 정서로 표현하는 경우도 많기 때문이다. 이를 논의하기 위해 문학교육에서의 정서의 개념과 정서에 대한 심리학적, 인지언어학적 연구를 종합적으로 살펴보고자 한다.

고문헌에 나타나는 정서의 정의는 “주변 사물의 분위기나 타자의 감정에 대해 민감하게 감수하는 소통 능력”으로 확인된다.<sup>6)</sup> 즉 학습자는 시 텍스트 속 묘사의 대상(사물)이 자아내는 분위기나 학습자에게 타자로 다가오는 시적 화자의 정서를 토대로 감정을 느끼게 되는데, 이는 단순한 이입이 아니라 교감과 소통의 문제로 나타난다는 것이다.<sup>7)</sup> 이때 교감이나 소통은 정서가 시 텍스트에 내재해 있는 것이든지 학습자의 개인적인 것으로 한정되지 않고, 시 텍스트와 학습자의 상호관계를 통해 형성되는 것이라는 정의를 끌어온다.<sup>8)</sup> 정서에 대한 이

3) 정서의 특질은 “첫째, 정서란 정신의 영역에 속하며 심리적 작용이다. 둘째, 정서는 감정의 영역에 속하되 질서화한, 그리고 유기적인 모습을 띤 감정이다. 셋째, 정서는 지적 요소와 감정적 요소의 결합이다.” 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2002, pp.196~201.

4) 고정희, 『고전시가 교육의 탐구 : 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013, p.239.

5) 조희정은 이를 ‘불확실성’의 범주로 놓는다. 조희정, 앞의 논문, 2012, p.6.

6) 고정희, 앞의 논문, 2010a, p.60.

7) “정서는 어느 한 쪽의 감정이 아니라, 서로 마음이 깊이 통하는 사이에서 느끼는 ‘소통되고 있다’는 느낌 또는 ‘이해받고 있다’는 느낌이 결부되어 있는 정서이다. 경물에 감흥을 촉발시켜, ‘情景交融’을 이룰 때도, 자신과 비슷한 상처를 받은 사람에 대해 ‘同情緒’를 느낄 때도 이러한 ‘소통되고 있다’, ‘이해받고 있다’는 느낌은 기본적으로 전제되어 있다고 볼 수 있다.” 위의 논문, p.60.

8) 이러한 정서의 특징은 프리다(N. H. Frijda)의 논의에서도 볼 수 있다.

러한 정의는 하이데거(M. Heidegger)의 ‘기분(Stimmung)’이라는 개념을 빌려 구체화할 수 있다.

하이데거에게 있어 세계에 대한 친숙성을 바탕으로 텍스트의 세계를 이해하며 구성해내는 ‘세계-내-존재(In-der-Welt-Sein)’인 독자는, ‘정황성(Befindlichkeit)’과 ‘이해(Verstehen)’ 그리고 ‘말(Rede)’이라는 계기들을 통해 세계에 대한 ‘개시성(開示性)’을 지닌다. 이때 정황성을 가리키는 ‘Befindlichkeit’는 어떤 존재가 느끼고 있는 기분 속에서 그의 존재 상황이 열리는 상태를 의미하기에, ‘기분(Stimmung)’이라고 불리기도 한다.<sup>9)</sup>

이러한 견해에 따르면 기분은 정서가 내재된 또는 표현된 요소이며, 학습자가 체험한 시에 대한 정서적 느낌의 확장이다. 따라서 기분이라는 개념은 학습자가 소통의 참여자로 들어설 수 있도록 열린 공간을 제공하여 자신의 존재를 인식하고 삶을 반추할 수 있게 한다. 이때 시에 대한 체험으로서의 주체(학습자)와 대상(시)의 소통에 의한 정서가 형성되는 것이다. 이처럼 문학 텍스트는 읽는 독자로 하여금 시의 분위기에 따라 자신의 존재상황을 열어 일정한 기분에 젖게 하는 역할을 한다. 그렇기 때문에 독자는 일정한 상태를 지칭하는 기분으로 자신의 정서를 형성하기 쉽다. 정서에 대한 이러한 논의는 인지언어학에서도 볼 수 있는데, 알스턴(W. P. Alston)은 감정의 전형적 자질을 다음과 같이 제시한다.<sup>10)</sup>

① 어떤 것을 어떤 식으로 바람직하거나 바람직하지 않은 것으로 인식하는 것

② 어떤 느낌

---

“체험으로서 정서는 행동 준비 방식의 자각으로 정의내릴 수 있는데, 여기서 행동은 수동적이고 조절을 요구하는 성격을 지니며, 환경(주의를 기울인 대상)과의 관계를 변화시키거나 유지하고자 하는 준비까지 아우른다. 이러한 행동 준비는 상황에 직면했을 때 이를 다루는 방식이 적절한 것이나 시급한 것 혹은 의미 있는 것으로 평가되는가에 따라 동기를 부여받는 방식으로 경험된다. 이러한 상황은 주체가 자신에게 신체적인 영향을 미치는 것으로 느낀다.”

프리다의 견해에 따르면 정서는 어떤 상황에 대한 행동 준비 방식에 대한 자각으로, 대상과의 관계 맺음 및 상황에 대한 평가까지 포함하여 주체에게 신체적인 영향을 미치는 소통적 체험이다. N. H. Frijda, *The Emotions*, New York: Cambridge University Press, 1986, p.257.

9) 고정희, 앞의 논문, 2010b, pp.249-250.

10) W. P. Alston, Emotion and feeling, In P. Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of philosophy*(Vol.2.), New York: Macmillan and the Free Press, 1967, p.480.

- ③ 어떤 두드러진 신체적 감각
- ④ 어떤 비자발적인 신체적 과정과 명시적 표출
- ⑤ 어떤 방식으로 행동하고자 하는 경향
- ⑥ 마음이나 몸의 혼란스럽고 산란한 상태

①은 감정의 원인, ②는 감정에 대한 경험, ③은 감정에 대한 경험에서 나타나는 신체적 감각, ④ 역시 감정에 대한 경험에서의 생물학적 반응, ⑤는 감정에 대해 연상되는 어떤 행동, ⑥은 감정적 동요나 신체적 흔들림의 지속을 나타낸다. 여기서 ①은 자극에 대한 감정을 인식할 때 긍정적인지 부정적인지를 판단하는, 즉 학습자가 ‘좋다’라고 표현하는 경우에 해당할 것이고 ②,③,④,⑥은 자극에 대한 자신의 감정으로 복합적인 경험에서 드러나는 느낌, 신체적 반응, 지속적인 상태 등으로 볼 수 있으며 ⑤는 감정에 대해 학습자가 연상한 행동으로 보인다. 학습자들이 정서를 표현한 경우를 보면 이러한 자질들이 모두 언어로 표현되는 경우를 볼 수 있다.

이처럼 시 감상에서 학습자의 정서는 주관적 경험이나 신체적 감각에 의존하는 표현적 자질을 지니게 된다. 이는 심리학자 케이건(J. Kagan)이 말하는 정서의 ‘탐지’와 ‘해석’에서 나타나는 학습자의 고유성일 것이다.<sup>11)</sup> 이러한 정서 표현의 특성은 시 텍스트의 정서가 곧 학습자가 체험한 정서는 아니라는 점을 시사한다. 유사한 논의를 케이건의 연구에서도 찾을 수 있는데, 그는 정서를 구성하는 네 가지 구성 요소 혹은 일련의 과정 사이를 일대일의 대응 관계로 설명할 수 없다고 보았다. 정서 유발 자극이 곧바로 정서 주체에게 유발 자극이 의도한 정서를 일으키는 것은 아니기 때문이다. 가령 처음 보는 물체나 모호한 상황과 같은 익숙하지 않은 경험을 처음 맞닥뜨릴 때 발생하는 편도체 활성화는 사건의 위험성과 상관없는 현상이므로, 이때의 감정을 무조건 공포 또는 불안의 감정으로 해석할 수 없다고 본다.<sup>12)</sup>

11) 심리학에서 정서를 연구한 대표 학자 케이건(Kagan)은 인간의 정서를 “① 유발사건과 뇌 상태의 변화, ② 뇌 상태의 변화와 감정(이는 무의식적 운동 반응을 수반할 수도 있고 수반하지 않을 수도 있다), ③ 탐지된 감정과 이에 부여되는 상징적 해석, ④ 해석된 감정과 행동” 사이의 느슨하고 미확정된 네 가지 관계로 이루어져 있다고 본다. Jerome Kagan, *What is emotion? : history, measures and meanings*, 『정서란 무엇인가?』, 노승영 옮김, 아카넷, 2009, p.72.

12) 위의 책, pp.113-122.



또한 시 속에 있는 정서를 학습하는 방식의 교육은 일정한 정서를 지식으로 교육하는 형태를 띠는 가능성이 높고, 이는 학습자가 작품을 통해 정서를 상호소통적인 경험으로서 학습하는 독자 반응 중심 교육과 괴리를 보이게 된다. 따라서 현대시 내 제공된 정서가 곧바로 학습자가 체험할 정서로 이어지리라는 가정은 경계해야 한다. 다만 시 감상에 있어 정서적 반응은 시 텍스트의 어떤 특징에 대한 학습자의 지각 및 해석과 밀접한 관련이 있다.<sup>13)</sup> 이때 시에 대한 이해는 학습자가 지닌 맥락과의 소통을 거친 재구성의 과정이며 본고는 이 소통의 방법으로 ‘표현’을 제안하고자 한다. 따라서 본 연구는 시 감상에서 시에 대한 이해를 거친 후에 일어나는 ‘소통적 정서’를 학습자의 이상적인 정서로 상정하고, 이 과정에서의 표현의 역할을 살펴보고자 한다.

## (2) 학습자의 정서 표현 활동의 역할

정서 표현 활동이 학습자의 시 읽기 과정에 교육적인 의의를 지닌다면 정서 체험의 구체화 혹은 내면화된 정서 형성을 견인한다는 지점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다. 그렇다면 면밀하게 밝혀져야 할 지점은 학습자가 시에 대한 소통적 정서를 인식하는 과정에서의 표현 활동의 역할이다. 시 감상에서 독자의 언어 표현 활동은 독자반응비평의 영역에서 많은 논의가 있어 왔다. 하지만 이와 같은 논의는 비평 영역에서의 학습자 반응 혹은 정서의 중요성에 더 초점이 있기 때문에, 여기서는 시에 대한 이해로 정서가 형성되는 학습자의 내적 사고 과정과 언어 표현 사이의 관계에 더 집중하여 논의를 전개하고자 한다.

신체의 지각을 중시한 현상학자 메를로-퐁티(M. M. Ponty)는 표현을 존재하지 않은 의미를 최초로 발생시키고 희미한 사고를 완성시키는 가치를 지닌 활동으로 본다. “표현과 표현된 것을 구별할 수 없”<sup>14)</sup>다는 말에서처럼 의미가 말함이라는 표현 운동에 들러붙어 육화되기 때문에 표현이 곧 의미의 생성이자 사고의 탄생이라고 보는 것이다.<sup>15)</sup> 언어가 지닌 육화된 의미라는 것은 체험된 지각

13) 정의적 영역에서의 교육적 목적의 성취는 정서적 반응의 인지적 중심축과 연관되며, 정서적 반응의 대상이 적절하게 지각되는 방법과 관계가 있다. James Gribble, *Literary education*, 『문학교육론』, 나병철 옮김, 문예출판사, 1993, p.178.

14) M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 『지각의 현상학』, 류익근 옮김, 문학과학사, 2008, p.240.

(perception)에 해당하기에, 언어란 결국 세계와의 관계 속에서 대상에 대응한 필자(화자)의 태도가 된다. 그리고 이러한 체험의 기저에는 감각·정서 능력이 있기에, 운동·감각·정서 능력이 서로 얽혀 작동하는 몸에 의해 탄생하는 원초적인 의미와 언어는 결국 감각 및 정서 체험을 바탕으로 한다고 볼 수 있다.<sup>16)</sup>

따라서 메를로-퐁티는 의미의 감각적 차원을 복권시켜, 우리가 살면서 모든 경험이 이루어지는 살로 된 이 세계 자체가 예술과 미적 경험의 일반이 이루어지는 장소라는 것을 보여준다. 때문에 일상 경험 안에서 충분히 존재하는 미적 대상을 표현하는 수단에 따라 누구나 타인에게 설득력 있게 전달할 수 있다. 그것이 음악이라면 선율이 될 것이고 그것이 문학이라면 언어 표현이 될 것이다. 그는 후기 저작에서 ‘되잡기(reprise)’와 ‘예기(anticipation)’의 운동, 즉 기성의 의미 체계를 통해 기성의 의미 체계를 초과하여 새로운 의미의 차원을 개방하는 언어의 역동성을 바탕으로 한 창조적 표현을 ‘설립(institution)’이라고 개념화한다.<sup>17)</sup> 즉 어떠한 경험을 감각한 주체가 이를 표현하는 경우에 사용된 언어는 감각된 경험의 맥락 속에서 다시 쓰인 것으로, 사용된 언어는 기존의 의미의 반복이지만 새로운 의미가 기대되는 재구조화 운동이 일어나는 것이다.<sup>18)</sup>

이러한 운동은 언어화가 지니는 교육적 기능도 내포한다. 창조적 표현은 개별적이고 주관적인 체험을 의사소통적인 것으로 확장하는 세계의 재구조화 현상이며, 지각(perception)이 소통 및 보존되는 방법으로 볼 수 있기 때문이다. 따라서 감각으로부터 발생한 정서적 반응은 창조적 표현으로 언어화되면서 그 맥락에 따라 의미를 ‘설립’하는데, 이는 표현 주체가 세계를 소통적으로 재구조화한 것이라는 점에서 설득력을 지니게 된다.

이처럼 표현 주체에게 의미 구성은 대상에 대한 자신의 사고를 구체화하거나

15) 배지현, 「메를로 퐁티의 표현론에 기반한 ‘표현적 교육과정’의 실존·미학적 성격 탐색」, 『교육과정연구』 제33권 제2호, 한국교육과정학회, 2015, pp.26-34.

16) 한정선, 「메를로-퐁티의 언어를 탄생시키는 몸의 운동성과 암묵적 코기토: 그윈바움과 베르너를 넘어서」, 『철학과 현상학 연구』 제63집, 한국현상학회, 2014, pp.91-92 참조.

17) 박신화, 「메를로-퐁티의 언어 이론과 철학 개념」, 『철학사상』 제51권, 서울대학교 철학사상연구소, 2014, pp.249-250.

18) “우리는 여기서 ‘설립(institution)’이란 말로 이와 관련된 다른 모든 일련의 경험들이 의미를 가지며, 생각할 수 있는 일관된 ‘맥락(suite)’ 혹은 역사를 형성할 수 있는 경험 사건들을 뜻하고자 한다. 혹은 잔존하는 잉여로서가 아니라 어떤 일관된 ‘맥락’에의 호소, 어떤 미래적인 요청으로서 내 안에 ‘의미’를 가져오는 사건들을 뜻하고자 한다.” M. Merleau-Ponty, *Résumés de cours - Collège de France*, Gallimard, 1968, p.61.

수정하는 행위이자, 언어에 의해 구현된다는 본질적 특징이 있다. 그리고 이때 언어 표현은 “대상 그 자체가 아니라 대상을 지시하는 일종의 상징(symbol)이며, 그 상징(언어)을 활용하여 또 하나의 상징을 만들어내는 행위”<sup>19)</sup>로 볼 수 있다. 언어가 지니고 있던 기존의 ‘상징’적 의미가 학습자의 경험이나 의미화 맥락에 따라 ‘설립’된 의미로 사용되기에 또 다른 ‘상징’으로 창조되기 때문이다. 이 경험이나 의미화의 맥락에서 언어가 ‘설립’되는 과정은 학습자의 인지적 상상 에 의존하게 된다.

사람의 감정이나 사고가 언어로 표현되는 과정에 관심을 기울인 언어학자 콜링우드(R. G. Collingwood)는 “언어는 감정을 표현하는 상상적 활동”<sup>20)</sup>이라고 보았다. 그는 또한 감정을 ‘표현’하는 것과 그것을 ‘기술’하는 것을 구분하였다. 시인이 구사하는 시적 표현을 빌려 이를 설명하는데, 그에 따르면 일상적으로 ‘나 화났어.’라고 말하는 것은 자신의 감정을 기술하는 것이지 표현하는 것이 아니다. “진정한 시인은 진정한 시적 감흥의 순간에 자신이 표현하고 있는 감정을 결코 그 감정의 이름을 통해 언급하지 않”<sup>21)</sup>기 때문이다. 즉 해당 감정에 대해 감정 어휘로 이름을 붙이는 것은 일반적인 감정 용어의 기술에 지나지 않고, 주체의 맥락에 따른 그 ‘특수함’이 드러나도록 언어화해야 개별화(individual)된 감정에 대한 표현이 되는 것이다.<sup>22)</sup> 따라서 콜링우드의 견해는 감정을 언어화할 수 없다는 의미라기보다는, ‘내가 지금 여기서 어떤 대상에 대해 어떤 이유로 느끼는’ 그 ‘특수한 감정’을 언어화해야 진정한 정서 표현이라는 것이다. 이에 따라 그는 단순한 감정 기술과는 다른, 감정을 표현할 때 지니는 언어의 특징으로 다음의 두 가지 지점을 주장한다.

첫째, 심리적 정서나 인상이 아니라 그것을 가진 사람이 그것에 대해 의식하고 있고, 이 의식에 의해 그가 인상을 관념으로 변환시킨 감정인, 특수한 종류의 감정이 있다. 둘째로, 그가 이 관념을 표현하는 제어된 신체적 행위가 있다. 그 표현은 관념에 대한 추

19) 염은열, 『고전문학과 표현교육론』, 역락, 2000, p.39.

20) R. G. Collingwood, *The Principles of Art*, 『상상과 표현 - 예술의 철학적 원리』, 김혜련 옮김, 고려원, 1996, p.269.

21) 위의 책, pp.111-112.

22) “감정을 표현하는 것은 그것을 의식하게 되는 것과 연관된다. 따라서 감정을 완전하게 의식하는 것이 모든 특수성들을 의식하는 것을 의미한다면, 감정을 완전하게 표현하는 것은 그 특수성들을 모두 표현하는 것을 의미한다.” 위의 책, p.139.

가적 표현이 아니다. 그 둘은 불가분적으로 연합되어 있고, 따라서 그 관념은 그것이 표현될 때만 관념으로서 소유된다. 그 표현은 말하기이며, 화자는 자기의 첫 번째 청자이다. 자기가 말하는 것을 들을 때, 그는 자기가 표현하는 것을 듣고 있는 관념의 소유자로서 자신을 의식한다.<sup>23)</sup> (밑줄 인용자)

이에 따르면 정서 표현은 주체의 의식을 거쳐 관념화되고 제어된 정서를 주체가 다시 ‘들음(聽)’으로서 자신을 인식하는 행위이다. 그리고 표현된 언어는 추상적인 인상이 아니라 구체적으로 인지된 정서이며 언어화된 정서 표현은 자기화된 정서, 즉 ‘소유자로서의 자신’에 대한 의식이다. 이때 청자의 위치에 놓이게 되는 학습자는 자신의 정서 표현에 대한 메타적 사고를 할 수 있는 거리를 가지게 된다. 따라서 시 감상이라는 특수한 장면에서 학습자는 표현 활동을 통해 정서 체험을 하는 자기 자신과, 동시에 대상으로서의 시 텍스트를 돌아봄으로서 메타적 사고를 활성화할 수 있다. 이렇게 학습자가 청자로서의 위치에서 정서 표현을 통해 자신에 대한 인식으로 나아가는 경우를 콜링우드는 예술적 표현이라고 한다.

콜링우드에게 있어 예술은 언어이다. 왜냐하면 언어는 감정을 의식에 가져옴으로써 감정을 표현하는 신체적 ‘제스처’이기 때문이다. 예술이 일종의 기술이 아니라 감정의 표현이라면, 예술가와 청중 간의 질적인 구별은 의미가 없어진다.<sup>24)</sup> 누군가 어떤 시를 읽고 이해에 도달한다면 그는 단순히 시인의 감정에 대한 시인의 표현만을 이해한 것이 아니라, 시인의 글을 통해 자기 자신의 감정을 표현하는 결과에 도달한 것이기에 그 시는 독자 자신의 글이 된다. 이는 시 교육에서 추구하는 시 텍스트에 대한 정서 체험 및 표현을 통해 학습자가 시를 전유하는 과정과 동일하다.

따라서 예술적 표현은, 위즈워스가 시는 ‘고요함 속에서 회상되는’ 감정을 표현한다고 말하거나, 키츠가 예술가는 ‘부정적(negative) 능력’을 필요로 한다고 이야기하듯이<sup>25)</sup>, ‘인지적 거리두기’를 통해 이루어진다. 예술적 정서 표현은 개

23) R. G. Collingwood, 앞의 책, 1996, p.296.

24) “콜리지가 말했듯이, 우리는 우리를 시인으로 만드는 사람을 시인이라고 생각한다. 우리는 그가 우리로 하여금 우리의 감정들을 표현할 수 있게 만들고 있다는 사실에 의해 그가 자기의 감정들을 표현하고 있음을 알게 된다.” 위의 책, p.145.

25) Jenefer Robinson, *Deeper than reason*, 『감정, 이성보다 깊은 : 감정 그리고 문학·음악·

인적인 경험이나 대상과의 소통에서 비롯한 정서에 대한 메타적 사고를 포함한다는 것이다. 시 감상이라는 장면에서 정서 표현 활동이 거치게 되는 메타적 사고는 시 텍스트에 대한 학습자의 이해를 더 밀도 있게 완성시킨다. 정서에 대한 주체적 의미화에 논리적 정합성을 구축하기 위해, 표현 활동은 시 감상의 타당성에 대한 재고를 거치기 때문이다. 그 결과 정서 표현은 학습자가 시 감상의 주체로 자리매김하면서도 시 텍스트를 더 철저하게 분석하게 하는 유인이 될 수 있다.

따라서 본 연구는 언어 표현이 학습자가 정서를 구체화하고 자기화할 수 있는 동력이자 시 이해에 대한 정합성을 갖출 수 있는 비계로 보고, 이상적인 정서 표현은 메타적 사고를 거친 창의적 표현의 단계로 설정한다. 이러한 표현은 시 텍스트를 독자가 창조적으로 재구성하는 행위이므로 학습자가 시에 대한 자신의 정서의 근거를 텍스트 내부뿐만 아니라 텍스트 외부에서도 찾을 수 있도록 사고를 활성화하는 활동을 구현하고자 한다.

## 2. 시 감상에서 학습자 정서 표현의 원리

이 절에서는 시에 대한 감상으로서 학습자의 소통적 정서가 표현된 언어를 분석하기 위해, 인지언어학에서 구조화한 감정을 표현하는 언어 분류에 의거하여 학습자 정서 표현의 원리를 구성하고자 한다.

인간의 감정은 기본적으로 표현적(expressive)인 언어와 기술적(descriptive)인 언어로 표현된다. 표현적인 언어는 ‘어머나!’와 같은 감탄사 종류를 가리키고, 기술적인 언어는 감정 어휘처럼 감정을 기술(describe)하는 경우를 일컫는다.<sup>26)</sup> 본고에서는 단편적인 느낌에 그치는 감탄사로서의 표현적 언어보다 학습자가 감정을 인식하여 구체적으로 서술한 결과인 기술적 언어에 초점을 맞추고자 한다.

인지언어학에서 기술적 언어는 문자적(literal) 표현과 비유적(figurative) 표현으로 나뉘는데, 비유적 표현은 다시 은유(metaphor)와 환유(metonymy)로 구분한다. 이때 문자적 표현이란 문자 그대로의 직접적인 의미로 해석되는 축자적

예술에서의 감정의 역할』, 조선우 옮김, 북코리아, 2015, p.339.

26) Zoltán Kövecses, *Metaphor and emotion*, 『은유와 감정 : 언어, 문화, 몸의 통섭』, 김동환·최영호 옮김, 동문선, 2009, p.30.

(逐字的) 표현을 말한다. 따라서 정서를 직접적으로 나타내는 정서 어휘의 범주로 언어화하는 경우는, 표현하고자 한 정서를 표현한 어휘에서 직접적으로 읽어낼 수 있는 경우이므로 축자적 표현으로 지칭하여 살펴볼 것이다.<sup>27)</sup>

또한 표현을 분석하기 위해서는 수사학적 원리를 살피지 않을 수 없으나, 시 감상이라는 특수한 교육 장면을 고려하면 학습자의 표현을 분석할 때에 그것이 문학 작품 감상의 결과로서 지니는 변별점을 밝혀내야 한다. 따라서 시 감상의 결과로 나타나는 학습자의 정서 표현은 환유와 은유같이 수사학에 따른 고정된 틀보다 시 감상 및 언어화에서 이루어지는 사고의 확장에 의거한 분류가 필요하다고 보아, 본고는 연상(聯想)과 유추(類推)로 정서 표현 원리를 구분하고자 한다.

### (1) 축자적 표현으로의 수렴

전통적으로 문자적(축자적) 의미는 구체적 의미와, 비유적 의미는 추상적 의미와 어울려 왔다.<sup>28)</sup> 즉 축자적 표현이라는 용어는 구체적인 의미를 직접적으로 외현하고 있음을 뜻하고, 비유적 표현이라는 용어는 추상적인 의미를 내포하고 있음을 뜻한다. 따라서 축자적 표현에 해당하는 정서는 문자 하나하나를 좇아

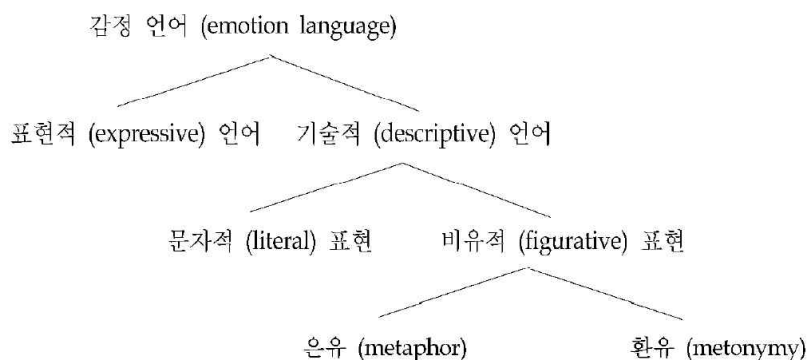


도표 1. 감정 언어의 유형 (Kövecses 2000: 6)

27) 문자적(literal) 표현이라는 용어 대신 축자적(逐字的) 표현이라는 용어를 선택한 이유는, 비유적(figurative) 표현 역시 문자(文字) 언어로 이루어져 있기 때문에 의미의 혼선을 막기 위함으로, 용어의 의미는 그대로 살린 축자적 표현으로 대체하였다.

28) Zoltán Kövecses, *Mind and culture*, 『언어·마음·문화의 인지언어학적 탐색』, 임지룡·김동환 옮김, 도서출판 역락, 2010, p.297.

그대로 해석할 수 있는 축자적 의미로서의 정서이다. 이렇게 볼 때 ‘축자적’이라는 수식어가 붙을 수 있는 정서 표현은 정서 어휘(감정 용어)에 해당할 것이다. 정서 어휘는 주관적이고 비의도적이며 신체의 생리적 변화를 수반하는 특성을 지닌 인간의 심리적 경험을 어휘화한 것이다.<sup>29)</sup> 정서 어휘화의 과정은 대상의 자극으로부터 발생하는 다양한 정서를 유형별로 범주화하고 세분화하기에, 내적 사고에 해당하는 추상적인 정서를 명료화하여 그 실체를 형상화하게 된다.

하지만 그 과정에서 정서 어휘는 보편적이고 본원적인 의미로 단순화될 수도 있다. 감정은 어휘로 구분되는 의식적 느낌이 아닌, 뇌 상태와 신체적 반응으로 진화했다고 보는 신경생리학자 조지프 르두(J. E. LeDoux)<sup>30)</sup>는 ‘감정’이라 불리는 단일한 현상은 없으며, 오직 다양한 감정 체계들만이 있을 뿐이라고 주장한다. 때문에 감정을 분류하고 지칭하는 기존의 정서 어휘에 해당하는 낱말들로만 정서의 측면을 분석한다면 감정과 언어가 상호작용하는 사유를 담아내지 못한다고 본다. 심리학자 피비 엘스워스(P. Ellsworth) 역시 이름 붙일 수 있는 특정한 감정 상태는 상대적으로 드물고 우리의 감정적 삶은 ‘흐름’ 속에서 일어나기 때문에, 정서란 계속해서 변화하는 평가, 계속해서 진화하는 행동(혹은 행동 경향), 계속해서 변하는 신체적 상태에 대한 반응이라고 설명한다.<sup>31)</sup> 케이건 역시 의미 개념은 동적인 감정 상태를 정지시켜 정적 범주로 만든다고 보았다. 사람들이 색상에 이름을 붙일 때도 파장의 연속체인 가시 색상의 스펙트럼을 범주로 판단하여 고정시키는데, 개인이 자신의 감정에 붙일 정서적 표지를 선택할 때도 비슷한 메커니즘이 작동한다는 것이다.<sup>32)</sup>

이러한 논의에서 볼 수 있듯이 정서 어휘는 다양한 양상을 하나의 범주로 묶은 결과이기 때문에 학습자의 정서 경험을 정교하게 담기 어렵다. 하지만 학습자들이 정서를 언어화하는 사고는 이미 인지적 평가의 단계에 도달한 상태이므로, 대다수가 정서 어휘를 선택하려는 수렴 과정을 거치게 된다. 따라서 이때 발

29) 차경미, 「감정 어휘 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013, p.17.

30) Joseph E. LeDoux, *The Emotional Brain*, 『느끼는 뇌』, 최준식 옮김, 학지사, 2006, pp.63-98 참조.

31) Phoebe C. Ellsworth, ‘William James and Emotion: Is a Century of Fame Worth a Century of Misunderstanding?’, *Psychological review* 101, 1994, p.227. (Jenefer Robinson, 앞의 책, 2015, p.109에서 재인용.)

32) Jerome Kagan, 앞의 책, 2009, pp.179-180.

생하는 학습자의 정서 경험과 표현의 간극을 줄이기 위해서는 정서 어휘의 선택을 막기보다는, 정서 경험의 단순화를 보완하기 위해 정서 어휘 선택에 대한 근거를 구체화해야 한다.

“어떤 것이 무엇을 의미하는지 연구한다는 것은 그것을 이해하려는 사람에게 그것이 무엇을 함의하고 암시하고 제안하는가를 연구하는 것”이라고 말한 문화심리학자 리처드 슈에더(R. A. Shweder)는 정서 어휘가 지닌 의미를 상대적인 것으로 본다. 일통고 부족인들은 화는 너무 위험해서 사회를 파괴할 수 있다고 믿고, 에스키모인들은 아이들만 경험하는 것으로 간주하며, 미국의 노동자 계층 사람들은 화가 공포를 극복하고 독립성을 얻도록 도와준다고 믿듯이 말이다.<sup>33)</sup> 즉 정서는 사용하는 사람이 가지고 있는 내포적 맥락에 따라 다른 의미로 실현될 수 있으며, 이에 대한 고려는 학습자의 정서 경험에 더 가까워질 수 있는 발판이 될 수 있다. 따라서 학습자가 정서 어휘를 선택하게 된 내적 맥락을 구체화하는 것은 정서 어휘가 범하는 문제인 고유하고 특수한 정서의 일반화를 막을 수 있는 방법이다. 이때 내적 맥락을 구체화하는 활동은 학습자의 시 감상 과정과 밀접한 연관이 있다.

문학 텍스트의 이해 과정은 크게 관심, 해석, 그리고 감상으로 진행된다. 관심 단계에서는 학습자가 문학 텍스트에 대한 이해의 계기를 형성하거나 혹은 그렇지 못하는 선택이 일어난다. 무관심에 따른 감상 불능과 달리 관심의 형성은 문학 텍스트에 대한 학습자의 해석으로 이어진다. 이 과정은 학습자가 텍스트에 대해 독립해 있으면서 이를 대상화하며, 그 의미를 재인(再認, recognition)하는 것을 목표로 한다.<sup>34)</sup>

이때 학습자의 정서는 시 읽기의 단계에 따라 다양한 위치에서 일어난다. 첫째는 이해의 계기는 찾았으나 이해의 실패로 관심 단계에 머무는 학습자를 상정할 수 있다. 이 경우 학습자는 시와의 소통 공간 밖에 위치하며, 시와 소통하지 못한 자신의 맥락에 대한 대변자의 역할을 한다. 따라서 학습자는 이해의 실패 상태에서 인식된 정서의 근거를 자신의 맥락에서만 찾아 설명하고 표현한다.

---

33) R. A. Shweder, *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991, p.245.

34) 최지현, 『문학교육심리학 - 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 도서출판 역락, 2014, pp.94-95.



둘째는 시에 대한 이해에 도달하였지만 내면화에는 실패한 해석 단계에 머무는 학습자가 있다. 다시 말해 자신의 맥락에서 정서를 자기화하지 못한 경우이다. 이때의 학습자는 시와의 소통 공간 안에 있지만 일방향적인 소통을 하는, 즉 시 텍스트의 발화를 일방적으로 수용하는 수용자의 역할을 한다. 따라서 학습자가 인식하고 표현한 정서는 시에 대한 해석을 토대로 시적 화자의 정서나 시의 분위기를 찾은 것에 해당한다.

셋째는 시에 대한 해석을 성공적으로 마치고 자신의 맥락에 따라 내면화하는 감상 단계에 도달한 학습자이다. 이 경우 학습자는 시와의 소통 공간에서 시적 화자나 시적 대상과는 분리된 타자의 역할을 인지하여 적극적인 발화 주체로 활동한다. 시 텍스트의 발화에 대해 자신의 발화를 얹어 소통적 정서를 표현해내는 단계이기 때문에 학습자는 텍스트 내부와 외부에서 그 근거를 찾을 수 있다.

본 연구에서는 시 작품에 대한 학습자의 정서 체험을 언어화하는 과정에 주목하기에, 시 읽기가 주는 정서적 자극에 대해 학습자가 자신의 맥락을 동원하여 표현하는 세 번째 단계가 이상적이다. 학습자의 이러한 인식은 시에 대한 ‘타자’로서의 ‘나’를 인식하는 현상이며 학습자의 정서를 구체화하고 고유화하는 전략으로 볼 수 있다. 시적 경험을 구성하는 세계와 주체와 언어의 지평 구조를 연구한 미셸 콜로(M. Collot) 역시 작가의 시적 경험에서 ‘타자화’를 중요한 단계로 보고 있다.<sup>35)</sup> 그는 정서를 언어로 표현하는 작가로서의 시적 경험에 대해 아래와 같이 설명한다.

‘주체’란 항상 하나의 자아, 개인사를 통해 형성되고 개체의 특성들로 구축된 하나의 인격체이다. 그러나 시적 경험과 글쓰기를 통해 자아는 나로 되는 경향이 있다: ‘나’란 자신이 발설하는 말을 통해 그리고 타인들과의 만남과 사물들과의 만남, 또는 자신만이 지닌 가장 내밀한 이타성과의 만남을 통해 자신을 무의식과의 만남으로 이끄는 무아지

35) 본고가 보고자 하는 시적 경험은 학습자의 관점에서 시를 감상한 경험이지만 정서 표현 활동 역시 문학텍스트와 학습자 사이의 문학현상으로, 교육의 견지에서 봤을 때 작가의 활동과 유사한 문학적인 글을 쓰는 학습 주체의 활동이다. 또한 문학교육 담론에서의 시 창작 활동이 “삶의 과정에서 느끼는 정서를 짧고 함축적으로 표현하는 활동”으로 제시되어 있는 것에 비추어 볼 때, 학습자가 시를 읽고 정서를 표현하는 단계는 시 창작의 선행 활동으로 기능하며 시 창작의 표현 활동과 그 결을 같이 한다. 우한용, 『우한용 교수의 창작교육론 : 삶 읽기, 글 읽기, 글 쓰기』, 태학사, 2009, pp.368-369; 교육인적자원부, 『고등학교 교육과정 해설: 국어』(교육부 고시 1997-15호), 대한교과서 주식회사, 2000, p.431 참조.

경의 운동으로 규정된 존재를 말한다. 극단을 치닫는 시적 경험은, 가장 특이한 경우, 자아로부터의 탈피이다. 거기서 의사 표시를 하는 ‘나’는 ‘타자’이다.<sup>36)</sup> (밑줄 인용자)

여기서 확인할 수 있는 사실은 시적 경험이란 세계와 언어의 교차점에 완전히 몰입한 주체의 모험이라는 것, 그 주체를 구축하는 ‘자아’는 시적 경험과 글쓰기를 통해 ‘나’로 되는 경향이 있다는 것, 그러므로 시적 경험 속에서 발화하는 주체 ‘나’는 극단적으로 ‘타자’일 수 있다는 것이다.<sup>37)</sup> 이를 시 감상 과정에서 학습자의 정서 표현으로 전환해 보면 이때의 ‘주체/자아’는 시를 정서 자극으로 감각한 혹은 인지한 경험의 층위에 있는 학습자로 볼 수 있고, ‘나’는 이러한 경험에 적용할 수 있는 다양한 외부적 맥락을 인식하여 시적 경험을 확장하는 학습자로 볼 수 있다. 이러한 메타적 사고는 시를 확장적으로 읽을 수 있게 하여 창조적인 표현을 가능하게 하는 동시에, 감상에 대한 시 텍스트 내적/외적 근거를 확충하여 표현의 내적정합성을 갖추게 한다. 메타적 사고를 통해 시의 ‘자아’를 넘어 형성된 ‘타자’의 시선을 갖춘 ‘나’인 학습자는 고유하면서도 타당한 ‘확장된’ 정서 표현을 언어화할 수 있는 것이다.

따라서 시 텍스트와 학습자가 진정한 소통을 거친 시적 경험은 사회·역사적 상상력에서 비롯되는 보편적인 것도, 다른 누구로부터 추체험된 경험도 아닌, 경험 주체만이 체험할 수 있는 고유하고 신체적인 경험이면서 경험 주체가 반성적으로 인지할 수 있는 경험이라고 할 수 있다.<sup>38)</sup> 때문에 타자화된 학습자는 축적적 표현으로 자신의 정서를 수렴시켜 언어화하더라도, ‘시적 경험’을 거친 소통적 정서를 의미화하기 때문에 주체적인 시 감상 과정을 거쳤다고 볼 수 있다.

## (2) 비유적 표현으로의 확장

앞서 인지언어학의 감정 언어 유형 분류에서 보았듯이, 서술적 표현은 문자적 표현과 비유적 표현으로 구분되며 비유적 표현의 하위 분류는 은유와 환유로 나

36) Michel Collot, *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, 『현대시와 지평구조』, 정선아 옮김, 문학과지성사, 2003, pp.193-194.

37) 문신, 「청소년들의 자기표현 방법 교육 연구 - 시 쓰기를 중심으로」, 『국어문학』 제61집, 국어문학회, 2016, pp.269-270.

38) 위의 논문, p.278.

된다. 감정 어휘가 드러나는 문자적 표현은 학습자가 자신의 정서 상태를 특정 어휘의 의미 범위로 수렴시켜 직설적으로 표현하는 경우이지만, 비유적 표현은 정서 상태를 정서 어휘로 언어화하기보다 환유나 은유가 지니는 의미 전환 과정에 따라 추상적인 방법으로 표현하는 경우이다. 인지언어학에서는 이러한 환유와 은유를 언어가 지니는 의미 확장 기제로 보고, 일상적 언어도 이러한 인식의 과정에 따라 구성된다고 본다.<sup>39)</sup>

따라서 넓게 보면 환유와 은유는 수사적인 기법이기에 이전에 언어 형성의 중심 원리이며 사고의 원리이다. 때문에 학습자가 시 감상에 따라 형성하는 정의적 사고의 표현 역시 이러한 언어 형성의 원리로 구분할 수 있다. 다만 시 감상이라는 교육 장면에서 이루어지는 학습자의 정서 표현은 환유와 은유가 필연적으로 지니는 수사적인 구조보다 시 텍스트라는 매체에 대한 학습자의 감상의 구조를 따르게 된다. 따라서 시 텍스트의 함축성에 의해 의미화되고 대상화되어 비유적으로 표현되는 학습자의 정서의 표현 원리를 환유와 은유의 주요 사고/표현의 원리인 ‘연상(聯想)’과 ‘유추(類推)’로 구분하고자 한다.

### 가. 주관적 의미화로서의 연상

시 감상에서 학습자의 정서 표현이 주관적으로 의미화되는 이유는 시 감상의 과정이 학습자의 상상에 의존하기 때문이다. 시의 언어는 함축적이고 상징적이기에 학습자들은 의미를 구현하기 위해 자신의 경험과 신념에 의거한 상상을 통해 내면화하는 과정을 거치게 된다. 상상은 그 질료는 실재로부터 기인하나 이를 단순히 재생하는 것이 아니라 새롭게 만들어내기도 하는 창조적 활동이다. 즉 학습자가 자신의 경험과 시 텍스트라는 질료를 바탕으로 시의 의미를 재구성하여 의미화하게 되는 상상은 학습자의 주체적인 투사 행위라고 할 수 있다.

시 감상에서 이러한 상상적 투사의 활동은 부분적으로 개인의 자아의 투사를 포함하지만, 타인의 경험, 태도, 마음의 상태를 탐구하는 활동이기도 하다.<sup>40)</sup> 화자나 대상의 정서가 표현된 시 텍스트가 학습자의 상상 공간에서 하나의 축으로

39) 임지룡, 「인지언어학의 성격과 설명력」, 『담화인지언어학회 학술대회 발표논문집』, 담화인지언어학회, 2008, pp.23-25.

40) Patrick Creber, *Sense and Sensitivity*, University of London Press, 1965, p.19.

존재하기 때문이다. 따라서 시 감상에서 상상은 학습자가 시를 이해한 뒤 시에 대한 소통으로서 정서적인 공명을 체험하게 하는 하나의 중요한 방법이기도 하다.

이와 같이 학습자의 내적 사고에서 일어나는 상상은 두 가지 방법적인 특징을 지니는데, 첫 번째는 이미지와 밀접하게 연관된다는 점이다. 사전적 정의 자체가 ‘상(想), 즉 이미지를 떠올리는 능력’인 상상력은 주체가 세계를 인식하는 하나의 틀로서, 추상적 개념을 구사하는 다른 범주의 사고와는 달리 이미지에 의존하는 형태로 나타난다. 이에 따라 학습자는 세계를 수동적으로 수용하는 것이 아니라 주체적인 구조, 즉 상상력에 의해 세계의 형상을 만들어 간다.<sup>41)</sup>

둘째는 시 감상에서의 상상은 학습자의 시 텍스트에 대한 연상(聯想)의 종합으로 이루어진다는 점이다. ‘하나의 관념이 다른 관념을 불러일으키는 현상’인 연상은 시어에 대한 학습자의 반응으로서, 학습자를 시 감상의 공간에서 주체적인 역할로 위치시킨다. 연상은 학습자가 시 텍스트를 이루는 여러 요소들에 대해 산발적으로 일어날 수 있는데, 학습자는 연상을 통해 이를 연합하거나 재배열할 수도 있다. 특히 시에 대한 감상으로서의 정서 표현 과정에서 연상은 시 텍스트라는 세계를 해석하기 위한 아이디어 생성이자 새로운 의미를 창조해내는 역할을 한다.<sup>42)</sup> 이러한 연상에 의한 주관적 의미화 과정은 인지언어학에서 ‘환유’가 지니는 사고 과정으로서의 연상과 맞닿는다.

우선 수사학적인 ‘환유(metonymy)’는 시상을 표현하는 하나의 어법으로서 사물이나 개념을 표현하기 위하여 그 속성을 부분적으로 지니고 있거나 연관되어 있는 다른 사물의 이름으로 대신하여 부르는 방식으로 정의된다.<sup>43)</sup> 따라서 환유는 언어 바깥에 있는 경험적 ‘맥락(context)’에 의존할 뿐, 은유와 같이 의미의 전의(轉意)를 가져오지 않는다. 여기서 맥락이란, 예를 들어 ‘한 잔 마시다’에서 ‘잔’ 속의 내용물이 물, 술, 커피 중에서 어떤 것이냐를 결정할 수 있는 언어학적

41) 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2011, p.17.

42) 연상은 새로운 방식의 문제해결에 대한 요구에 부응하여 사고의 전환을 뜻하기 위해 사용하는 용어로서, 표현이 실제 집필을 의미한다면 연상은 바로 그 집필내용을 구성하기 위한 아이디어 생성을 의미한다고 본다. 그런데 글의 내용은 세계의 해석을 통해 얻어진 세계의 새로운 의미 또는 감추어진 의미이기 때문에 표현의 과정에서 연상은 ‘세계해석을 위한 아이디어 생성’을 뜻할 수 있다고 논한다. 이지호, 「글쓰기 발상법으로서의 연상 - 열하일기를 중심으로 -」, 『한국국어교육연구학회 논문집』 제61집, 한국어교육학회, 1997, p.38.

43) 김옥동, 『은유와 환유』, 민음사, 1999, p.210.

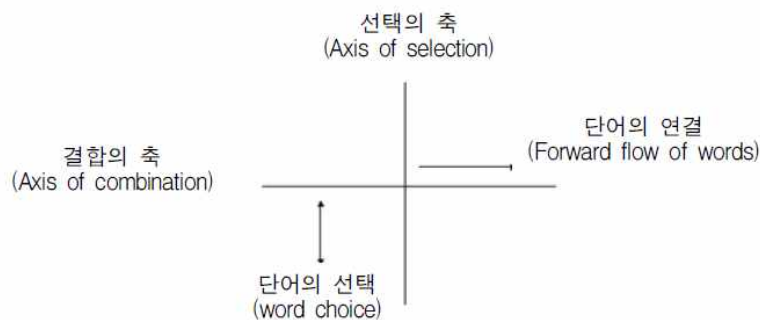
인 문맥 혹은 대화 당사자들 간의 공통적인 지식의 문맥에 의해 제공된 정보소들을 말한다.<sup>44)</sup>

수사학과 비교했을 때 인지언어학에서 인식의 구조로서의 환유는 구체적인 경험이나 감각적인 지각의 결과를 이끌어내어 대상이나 개념의 보편성이 아닌 고유성과 특수성을 드러내는 표현이다. 인지언어학자 로만 야콥슨(R. Jakobson)은 소쉬르가 주창한 언어의 어휘들에 대한 의미 인식의 원리인 ‘계열체 (syntagmatic relation)’를 언어의 수직적 인과 관계인 ‘선택의 축’으로, ‘통합체 (association relation)’를 언어의 수평적 인과 관계인 ‘결합의 축’으로 설명한다.<sup>45)</sup> 쉽게 말해 언어의 ‘계열체’란 문맥과 관련된 특정 어휘를 선택하는 문제에 해당하고, ‘통합체’란 선택된 어휘를 문장 안에 규칙과 맥락에 따라 조합하고 배열하는 것에 해당한다. 그리고 선택의 축은 유사성의 원리에 따라 이뤄지는 은유적 구조이고, 결합의 축은 인접성의 원리에 따라 이뤄지는 환유적 구조에 대응된다.<sup>46)</sup>

이때 인접성에 따른 환유의 표현은 하나의 화젯거리가 인접한 다른 화젯거리로 이어지는 경우, 즉 반응이 자극을 보완하는 경우로 서술적(predicative)이란 수식어로 대표된다. 이러한 인식의 구조는 서로를 관계 짓기 위한 사고의 확장인 연상으로 볼 수 있다. 따라서 자극이 연상에 따라 인접한 구체적 상황이나

44) 임진수, 「라캉의 언어 이론(2) - 은유와 환유-」, 『한국프랑스학논집』 제25집, 한국프랑스학회, 1998, pp.567-568.

45) 이향근, 「시 텍스트에 나타난 환유적 표현 양상과 학습 독자의 체험 방향」, 『한국초등교육』 제24권 제4호, 서울교육대학교 초등교육연구소, 2013, p.96.



46) 선택의 근간은 등가성, 유사성과 상이성, 동의어와 반의어 따위에 있고, 결합, 곧 배열(sequence)의 구성을 이루는 밑바탕은 인접성이다. 시적 기능은 등가의 원리를 선택의 축에서 결합의 축으로 투사한다. Roman Jakobson, *Language in Literature*, 『문학 속의 언어학』, 신문수 옮김, 문학과지성사, 1989, p.60.

행동, 이미지로 반응되는 학습자의 정서 표현은 단순한 어휘 차원에서 끝나지 않으므로 정서가 서술적인 구조를 가지게 되는 것이다.

은유와 비교하여 환유의 구조를 살펴보자면, 은유가 주체의 동일화를 통해 상징적 범주의 구성을 이루어내는 데 비해, 환유는 일종의 전도에 의해서 상상적 관계를 끌고 간다.<sup>47)</sup> 즉 은유가 유사성을 통해 대체가능하다고 구조화된 대상으로 의미를 확장하는 방식이라면, 환유는 인접성을 통해 서로를 관계 짓는 연상에 의해 의미를 확장하는 방식이다. 이러한 성격 때문에 원관념(tenor)과 보조관념(vehicle) 사이의 인접성이 경험으로부터 습득되어지는 만큼, 연상은 구체적이고 감각적 체험으로 이루어진다. 그래서 관념적이거나 추상적인 의식이기보다 대상을 구체적이며 감각적으로 지각한 실재(reality) 맥락을 보여주는 경우가 많다.<sup>48)</sup> 따라서 연상에 따른 정서 표현은 인접해 있는 구체적 상황의 설정이나 행동, 이미지로 연결되어 표현되기 때문에 학습자의 경험 맥락이 작용하기 쉬워 학습자의 특수한 체험이 반영된 고유한 표현이 될 수 있다.

이러한 표현은 인지언어학의 감정 분석의 예에서 찾아볼 수 있다. 감정을 표현한 언어는 ‘생리적 환유’ 양상이 강하게 나타난다. 생리적 환유란 추상적인 감정이 신체 생리적 반응을 통해 개념화되는 양상인데, 이 경우 감정 상태에서 포착된 감각적인 반응, 특히 색채 반응 양상은 감정의 환유적 실체를 이해하는 데 유용하다.<sup>49)</sup> 예를 들어 ‘슬픔’에 대해서는 “가슴이 서늘해지다.”와 같이 체온의 변화가 생기거나, “입술이 떨리다.”와 같이 신체 부위의 움직임이 나타난다. 또한 “눈시울이 붉어지다.”와 같이 붉은색이라는 색채 어휘가 사용된다.<sup>50)</sup> 이렇듯 감정과 생리적 증상 사이의 관계는, 현상학에서 연상이 능동적인 의식의 차원에서 지각으로 대상화되기 이전의 감각의 영역에서도 이루어지고 있음을 논증한 것과 이어진다.<sup>51)</sup> 즉 학습자가 체험하는 정서가 신체화된 감각과 밀접한 연관이 있음

47) 정과리, 「정신 분석에서의 은유와 환유」, 『기호학 연구』 제5권 0호, 한국기호학회, 1999, p.20.

48) 이향근, 앞의 논문, 2013, p.99.

49) 임지룡, 『말하는 몸-감정 표현의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사, 2007, pp.441-442.

50) 위의 책, pp.353-354, p.451.

51) “후설이 근원연상(Urassoziation)이라고 부르는 것은, 객관적 의미의 대상 구성에 선행하는 감각의 차원에서 작동하는 연상. 흐르는 현재(strömende Gegenwart) 또는 생동하는 현재(lebendige Gegenwart)의 영역에서 작동하는 연상이다. (중략) 메를로-퐁티가 기술한 감각적 소여의 자율적인 조직화가 『수동적 종합』에서 의식의 수동적 발생의 법칙으로 제시되는

은 언어화의 과정에서도 드러나며, 이 사고 과정은 연상에 의해 작동한다고 볼 수 있다.

이처럼 정서 인식의 원리로서의 연상은 학습자들의 다양한 신체 반응과 색채 반응을 이끌어내는 개별화 도식으로 기능한다. 이는 학습자들이 시 텍스트에 대한 정서적 반응으로 신체적 감각을 언어화하거나 정서 체험과 연결되는 이미지나 장면을 구체화하는 결과를 도출한다. 즉 상상을 통해 시 텍스트를 감상하는 학습자의 정서 체험을 표현할 때 연상은 사고의 원리이자 곧 표현의 원리가 된다.

연상은 “하나의 사물에서 촉발된 어떤 생각이 다른 사물이나 다른 생각으로 연관되어 나가는, 정서 혹은 감정의 공유성을 토대로 하여 이루어지는 사유의 형식이다.” 연상을 통해 표현 주체는 “자신의 개인적 체험에서 얻어진 정서적 공유성에 의존하여 다소간의 친숙성 혹은 연관성이 있거나 지배적인 인상이 같은 별개의 사물 혹은 관념들을 상호 관련시킴으로써 생각의 꼬리를 물어간다.”<sup>52)</sup> 때문에 연상에서 가장 중요한 것은 표현 주체의 개인적 체험이다. 따라서 연상에 의한 비유적 표현은 학습자의 주관적인 재구성을 중요시하는 시 감상 교육에서 나타나는 학습자 정서 표현의 이상적인 결과로 볼 수 있다.

## 나. 근접이미지를 활용한 대상화로서의 유추

시 감상에서 학습자의 정서 체험은 문학정서로 해석될 수 있는 체험역을 가지지만 그것이 곧 문학정서와 일치하지는 않는다. 왜냐하면 객관화된 문학정서와 달리 정서 체험은 가변적이며 주관적으로 수용되고, 슬픔, 기쁨, 분노, 우울 같은 이름으로 존재하지 않으며, 일상에서 우리가 저마다 갖게 되는 감정이나 정서들과는 교환되지 않기 때문이다. 따라서 문학정서 체험은 ‘예시’의 방식으로 작품세계에 대한 체험 주체의 심리 상태를 반영한다.<sup>53)</sup> 학습자가 정서를 표현하기 위해 예시를 고르는 행위는 주관적 체험을 객관적 언어로 대체하는 과정이

---

후설의 연상 개념으로 더욱 명료하게 이해될 수 있다는 사실을 확인하게 된다.” 신호재, 「후설과 메를로-퐁티의 현상학에서 감각의 지향성 문제」, 서울대학교 석사학위논문, 2009, p.84.

52) 오세영, 『시 쓰기의 발견』, 서정시학, 2013, p.157.

53) 최지현, 앞의 책, 2014, p.170.

며, 슬픔, 기쁨, 분노, 우울 같은 이름으로 존재하지 않는 의미를 보존하고자 표현을 정련하는 자기언어화(paraphrase) 과정이다.

이때 정서를 일반적인 정서 어휘가 아닌 ‘예시’로서 구체화하는 것은 주관적인 인식을 객관적인 대상으로 표현하여 정서적 의미를 부여하는 대상화(對象化)로서 비유적인 표현 구조를 가질 수 있다. 이와 같은 사고 및 표현 과정은 ‘유추(類推)’의 원리를 따른다.

유추는 유사성에 의해 각자 대응되는 두 사물을 상호교환하는 사유의 한 방법을 말한다. 유사성을 통해 대체가능하다고 범주화된 대상으로 치환하여 의미를 구체화하는 유추적 사고는 체계적이며 논리적인 구조를 지닌다. 이처럼 서로 다른 대상 사이에서 유사성이나 차별성을 찾게 해 주는 유추<sup>54)</sup>는 은유적 표현에서 중요한 역할을 한다. 은유라는 표현법의 원리로서의 유추를 살펴보기 위하여 우선 은유에 대해 알아보려고 한다.

은유는 ‘인간은 생각하는 갈대’처럼 비교되는 단어와 비교하는 단어 사이를 유추를 통해 공통적인 요소를 확보함으로써 가능해진다. 그러한 점에서 야콥슨은 “은유가 유사성의 가장 응축된 표현”<sup>55)</sup>이라고 지적한다. 또한 은유(metaphor)는 하나의 사물을 다른 사물을 향해 너머로(meta) 이동시킨다(pherein)는 희랍어 어원을 지닌다.<sup>56)</sup> 즉 어원적으로 두 사물 사이에서 일어나는 의미의 이동과 전환을 뜻한다. 이러한 관점은 고전 수사학을 대표하는 아리스토텔레스(Aristotle)가 ‘은유’를 “유(類)에서 종(種)으로, 혹은 종(種)에서 유(類)로, 혹은 종(種)에서 종(種)으로, 혹은 유추(類推)에 의하여 어떤 사물에다 다른 사물에 속하는 이름을 전용(轉用)하는 것”<sup>57)</sup>이라고 정의한 이래로 신비평 이론가들에 까지 이어져 왔다.

인지언어학에 와서 은유에 대한 논의는 기표와 기의 사이의 관계를 연결시키는 발화자의 사고나 의식, 혹은 인지적 작용에 초점을 맞춘 ‘개념적 은유(conceptual metaphor)’를 통해 확장된다.<sup>58)</sup> 개념적 은유는 두 개념 사이의 체

54) 김옥동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2002, p.93.

55) Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale, 1. Les Fondations du langage*, 『일반 언어학 이론』, 권재일 옮김, 민음사, 1989, p.61.

56) 한국문학평론가협회 편, 「은유」, 『문학비평용어사전(하)』, 국학자료원, 2006, p.614.

57) Aristotle, *Poetics*, 『시학』, 천병희 옮김, 문예출판사, 1996, p.116.

58) 오형엽, 「인지언어학적 은유론의 수사학적 고찰 - 레이코프와 존슨을 중심으로」, 『어문학』



계적 연결로 인해 일어난다. ‘인생’을 ‘여행’에 빗댄 은유적 표현에서 볼 수 있듯이, 두 개념은 하나의 영역 안에 있는 것이 아니기에 은유는 ‘영역횡단 사상(cross-domain mapping)’<sup>59)</sup>이라고 불린다. 이때 ‘A는 B이다’라는 표현이 성립하기 위해서는 A와 B 각각에 대한 개념 이해에서 끝나선 안 된다. 둘 사이의 관계를 암시하는 ‘이다’의 부분에서 유사성에 의한 추론인 유추가 발생하고 이에 의해 은유적 표현이 성립하기 때문이다.<sup>60)</sup> 학습자가 체험한 정서를 언어화할 때 역시 이러한 은유적 유추가 활용된 경우를 볼 수 있다. 정서 표현으로 사용된 어휘의 독자적 의미가 정서 영역에 포함되지 않는 다른 영역의 대상을 지칭하는 경우이다. 이러한 경우에도 학습자가 체험한 정서가 표현으로 선택한 대상과 어떠한 관계를 지니는지, 그 유추의 과정이 이해 가능해야 한다.

또한 유추적 사고는 이미지를 상상하는 과정에서도 작용한다는 점에서 근접 이미지로 대상화되는 정서 표현 과정을 뒷받침한다. 심리학자 위너(E. Winner)와 가드너(H. Gardner)에 의해 이루어진 고전으로 불리는 연구에 따르면, 은유를 처리하는 과정은 이미지를 사용하는 능력과 관련되며 이미지 처리를 담당하는 우뇌 영역이 손상되면 은유를 이해하거나 사용할 수 없다. 비유적 언어의 올바른 해석을 위해서는 ‘언어기반(Language-based) 처리’와 ‘심상기반(image-based) 처리’의 통합이 이루어져야 하는데, 우뇌가 손상되면 심상기반 처리가 불안정해지면서 비유적 표현을 온전히 해석할 수 없게 되는 것이다.<sup>61)</sup>

제102집, 한국어문학회, 2008, pp.503-504.

59) 인지언어학에서 사용하는 ‘사상(寫像, mapping)’이란 신경과학에서 온 용어로, 은유가 형성될 때 두 개념이 지닌 영역 안의 요소들을 나열하고 그 사이를 체계적으로 대응시켜 의미화하는 과정을 일컫는다. 신경과학의 사상을 은유의 체계적 의미화로서 사용하는 근거를 인지언어학은 다음에서 찾고 있다. “두뇌의 시각 체계 안에서 뉴런들은 망막으로부터 일차적인 시각 피질(VI)로 투사, 즉 확장되는데, 이때 망막 안에서 인접하거나 가까운 뉴런들이 VI 안에서 인접하거나 가까운 뉴런들에 투사된다. VI 안에서 활동적인 뉴런들은 망막 영상의 VI 안에 하나의 지도를 형성하는 것으로 알려져 있다. 여기에서의 은유는 망막이 지역으로 간주되고 VI이 지도로 간주된다는 점에서 지형학적이다.” George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors we live by*, 『삶으로서의 은유』, 노양진·나익주 옮김, 박이정, 2006, p.392.

60) “유추(analogy)는 복잡 미묘한 비교인데, 두드러진 차이가 있는 대상들 간에 여러 유사한 관계들이 관여한 복잡한 비교이다. 또 유추와 은유(『은유』(Miller, 1979)에서 은유를 유추라는 용어로 분석했다)는 한 영역(원천 source)에서 얻어진 지식을 다른 영역(표적 target)에 적용하는 것이므로 창의적 아이디어의 중요한 출처로 자주 간주된다.” Keith J. Holyoak & Richard E. Nisbett, 「귀납법」, Robert J. Sternberg & Edward E. Smith, *he Psychology of human thought*, 『인간사고의 심리학』, 이영애 옮김, 교문사, 1992, p.91.

은유를 읽어내는 유추적 사고에서 이미지를 떠올리는 능력이 중요한 역할을 한다면, 학습자가 유추적 사고를 통해 정서를 비유적으로 표현하는 경우에도 상상한 이미지는 큰 영향을 미칠 것이다.

이미지, 즉 심상(心象)은 마음에 떠오르는 형상으로서, 학습자가 시를 읽고 추상적으로 남은 정서 체험을 객관적이고 구체적으로 외현할 수 있는 방법이 된다. 이때 발생한 정서를 그림으로 표현하지 않고 언어로 표현할 경우에는 마음에 떠오른 형상을 가장 근접하게 표현할 수 있는 이미지로서의 대상(對象)을 선택하게 된다. 시적 화자가 시적 대상의 이미지를 지각하면서 자신의 감정을 돌아보는 내포적 이미지로 활용하는 경우는 빈번하다.<sup>62)</sup> 시가 정서를 직접적인 언어로 드러내지 않고 구체적이고 특수한 대상을 상징적으로 내세워 독자와 소통하는 것처럼, 학습자 역시 유추적 사고를 통해 자신의 정서가 반영된 가장 근접한 이미지로 정서를 표현하게 되는 것이다.

이러한 유추의 작용인 대상화에서는 다양한 변이가 일어날 수 있다. 문화적 차이에 따른 은유의 변이에 주목한 졸탄 코벡세스(Z. Kövecses)의 논의에서는 개념적 은유의 보편성보다 다양성을 논증한다. 그의 논의는 개인적 차원의 특수한 은유를 인정하고 이러한 은유의 변이의 원인으로 차별적 경험과 개인의 역사까지 고려하고 있다.<sup>63)</sup> 즉 개인이 가지고 있는 경험 맥락의 특수성과 경험의 반복으로 굳어진 신념 등의 요인은 유추적 사고가 다양성을 갖출 수 있는 요인이 될 수 있다. 이와 같이 동일한 시에 대한 정서 표현도 학습자에 따라 다양한 대상으로 이미지화되는 것이다. 이렇게 개인의 차원에 집중하게 되면 유추에 의한 정서의 대상화는 학습자가 개별화된 유사성을 통해 자신의 정서를 고유한 이미

61) Douwe Draaisma, *Metaphors of memory*, 『기억의 메타포』, 정준형 옮김, 에코리브르, 2006, pp.33-34.

62) 유평근·진형준은 이미지를 크게 지각 이미지, 기억 이미지, 예견 이미지로 구분한다. 지각 이미지는 현재 우리의 감각에 주어진 대상을 재현하는 것으로, 시적 대상을 인식하는 것과 관련된다. 기억 이미지는 과거와 그 과거를 회상하는 현재의 의식(무의식을 포함)을 결합하여 과거의 경험과 현재의 경험 내용을 일치시키는 것으로, 대상에서 받은 지각-인상을 과거에 경험했거나 기억 속에 이미지로밖에 존재하지 않던 것과 결합시켜, 현재의 삶을 응축된 것으로 만들고 과거와 현재를 동일시한다. 그런 의미에서 기억 이미지는 그것을 회상하려는 주체의 현재 의식·무의식의 능동적 참여에 달려 있다. 예견 이미지는 현재나 과거 현실 속에서 존재하지 않던 것을 그려보는 이미지로 성격상 수동적이고 객관적인 대상의 재현과는 거리가 멀다. 여기서 기억 이미지는 학습자가 자신의 맥락을 통해 정서를 이미지, 즉 대상으로 표현하는 것과 유사하다. 유평근 외, 『이미지』, 살림, 2005, pp.38-41.

63) Zoltán Kövecses, 앞의 책, 2010, pp.262-283.

지로 창조하는 과정이라 볼 수 있게 된다.

그런데 학습자들은 정서를 어떤 대상으로 전환하는 유추의 과정을 시 작품과 관련하여 소통적으로 인식하지 못하는 경우가 많다. 인지언어학에 따르면 환유와 은유는 자동적이며, 무의식적이며, 노력이 요구되지 않으며, 일반적으로 사고의 모형으로 설정된다는 점에서 관습적인 것이다.<sup>64)</sup> 즉 정서를 언어화하는 사고가 자동화되어 있기 때문에 이 표현 과정이 지나는 인과관계나 선후맥락을 살피기 위해서는, 학습자가 시에 대한 정서 체험이라는 일련의 과정을 회귀적으로 짚어보는 메타적 인식이 필요하다.

본 연구는 시 감상의 결과로 정서를 표현하는 유추적 사고가 학습자의 주체적이고 창조적인 사고를 불러일으킨다는 의의<sup>65)</sup>를 통해, 학습자가 지닌 창의적 맥락을 통해 근접이미지로 대상화된 정서를 이상적 표현으로 보았다. 하지만 학습자들이 무의식적으로 지나치는 정서 표현 과정의 유추적 사고를 구체화하기 위해서는 체계적인 교육 방안이 필요할 것으로 보인다.

### 3. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 의의

#### (1) 학습자 중심의 시 감상 교육 구체화

문학 현상으로서 학습자의 표현 활동에 대한 주목은 교육과정에도 ‘생산’이라는 내용으로 명시되어 있다. 문학교육에서 표현 활동은 2007 개정 교육과정에 와서야 그 용어를 ‘창작’에서 ‘생산’으로 바꾸면서 그 범위를 넓혔다. 시나 소설과 같은 문학을 창작하는 활동만이 아니라, 문학 작품에 대한 반응으로서의 다양한 응용 활동을 모두 교육적인 표현 활동으로 포괄한 것이다. 2015 개정 교육과정에서 역시 문학 관련 핵심개념에 ‘문학의 수용과 생산’을 명시하며 학습자의

64) F. Ungerer & H. J. Schmid, *An introduction to cognitive linguistics*, 『인지언어학 개론』, 임지룡·김동환 옮김, 태학사, 1998, p.128 참조.

65) 유추적 사고는 어떤 생각을 독창적인 인식으로 표출할 수 있는 중요한 방법으로, 새로운 인식을 얻기 위한 방법일 수도 있고, 자신이 새로이 인식한 것을 표현하기 위한 방법일 수도 있기에, 국어교육적 의미를 지닌다고 보았다. 서유경, 「사고와 표현 원리로서의 '유추'에 대한 고찰 : 張維의 「筆說」, 「風竹說贈崔子鑣」, 「曲木雪」을 중심으로」, 『문학교육학』 제2호, 한국문학교육학회, 1998, pp.386-387.

맥락을 반영한 창의적인 표현 활동을 장려하고 있다. 이렇듯 생산이라는 용어는 시 감상에서 학습자의 역할을 넓히는, 즉 학습자 중심의 시 감상 교육이 중요함을 역설하는 것이다.

시 감상 교육에서 학습자 활동은 정의적인 측면이 강하다. 시는 시적 대상이나 상황에 대한 작가의 정서적 감응을 구조화한 문학 장르이기에, 학습자는 시를 읽을 때 정서적 자극을 받게 되고 이는 학습자의 맥락에 따른 정서적 반응으로 형상화된다. 이 과정에서 불러올 학습자의 인지적 맥락은 학습자의 경험에서 발생한 내적 사고에 해당하기에 신체적이고 주관적이다. 따라서 학습자의 시 감상은 시에 대한 정의적 해석에 의존하여 나타나지만, 이러한 정서적 체험은 구체적으로 인지하지 않으면 쉽게 휘발될 가능성이 있다.

이를 해결하기 위해 언어로 내적 사고를 표현하는 행위는 학습자로 하여금 내적 사고를 인지하고 명료화하며 구조화할 수 있는 효과적인 활동이다. 사고의 과정 자체가 언어의 구성 과정과 밀접한 연관을 맺고 있기 때문에 언어로 표현하는 활동은 사고를 구체적으로 인지할 수 있게 한다. 따라서 문학 경험으로서의 정서를 언어로 표현하는 활동은 학습자의 시 감상을 구체화하는 방법이 될 수 있다.

그런데 표현은 1차적인 반응 차원이 아니라 이를 인식하고 언어화하는 다양한 인지적 전략을 활용해야 하는 과정이기 때문에, 구체적이고 상세한 안내와 절차가 마련되어야 하며 이는 학습자들의 표현 과정과 밀접하게 연결이 되어야 한다. 본고는 실제 학습자들의 정서 표현 결과에서 나타나는 정서 인식과 표현의 틀을 분석 및 분류하였기에, 이러한 문제점을 해결하기 위한 교육적 설계를 구안하는 발판이 될 수 있을 것으로 생각한다.

## (2) 표현 활동을 통한 능동적 시 읽기

문학교육에서 학습자의 ‘생산’으로서의 표현 활동은 전문 작가들의 문학 작품과는 다르지만, 학습자가 문학 작품에 대해 생산해내는 모든 문학적인 글을 ‘가치’ 있게 여긴다. 여기서의 ‘가치’란 예술적인 완결성보다, 학습자가 자신의 삶에서 생산 경험을 축적하고 삶의 과정에서 그것이 의미 있는 일이라는 깨달음에 이르는 과정 자체를 의미한다.<sup>66)</sup> 이처럼 표현 활동은 “‘세계와의 관계맺음’과

‘소통에의 참여’로 나아가는 역동적인 활동”<sup>67)</sup>이며, 학습자들이 세계-내-존재로서의 자기 정체성을 확보하는 과정이 될 수 있다.

본고는 이러한 문학 경험을 위해 정서 표현 활동에 주목하였다. 정서를 언어화하는 과정에서 학습자는 시에 대한 정서를 인식하기 위해 자신의 경험과 배경 지식을 환기하고, 작품과의 소통에서 자신의 역할을 선택하고 몰입한다. 이는 학습자가 자신이 취한 역할의 시각 및 입장에 따라 욕망을 추구하면서 문학 세계를 자신의 세계로 만들어 가는 과정이므로, 학습자가 시의 내용을 적극적으로 재구성하며 체험하는 능동적 읽기로 나아간다. 따라서 학습자가 시 텍스트와의 상호작용을 거쳐 개별적인 자족성을 지닌 하나의 통일체로서의 경험<sup>68)</sup>을 하기 위해서는 정서가 중요한 역할을 할 수 있다.

전문 비평가가 아닌 대중 독자군에 속하는 중등 학습자들에게 시는 쉽게 읽히는 장르가 아니다. 시의 언어는 의미를 직접 외현하지 않기에 내포된 의미를 파악하거나 능동적으로 의미를 구성해내는 겹겹의 사고 과정을 거쳐야 하기 때문이다. 그런데 이러한 사고 과정을 거쳐 자신의 정서를 표현해낸 학습자들은 이를 시 읽기에 대한 긍정적 경험으로 회고하였고 시 읽기에 대한 만족과 지속적인 감상 태도를 나타냈다.<sup>69)</sup> 시에 대한 연구나 비평들이 독자들에게 찾아지는 이유가 어렵고 난해한 시를 자신의 시각과 관점으로 읽고 싶기 때문임을 역설한 논의<sup>70)</sup> 역시 이와 같은 선상에 있다. 즉 나름대로 문학 작품을 감상한 경험을 거친 학습 독자들은 시 읽기에 대한 주체적이고 지속적인 태도를 지닐 수 있는데, 정서 표현 활동은 이러한 능동적인 시 읽기를 독려하기 위한 유의미한 활동

66) 우한용, 앞의 책, 2009, p.369.

67) 노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『신청어문』 제25집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1997, p.90.

68) John Dewey, *Art as Experience*, 『경험으로서의 예술』, 이재언 옮김, 책세상, 2003, p.71.

69) 엄마걱정이라는 시를 읽고 내가 느낀 감정들은 (중략) 마지막으로 괴로움은 시장에 간 우리 엄마 라는 행이다. 내가 제일 좋아하는 행이기도 하다. 왜냐하면 우리에게 맛있는 음식을 먹이기 위해 비가 오나 눈이 오나 밤 낮 안가리고 시장에 가는 엄마의 뒷 모습이 외로워 보이는 것이 상상되기 때문이다. [D-엄마-4]

이 시를 다 읽고 생각한 전체적 느낌은 (중략) 애들이 읽으면 정말 괜찮은 시같았다!! 기회가 되면 나중에 집에서 이시를 한번더 읽어 보고 싶다~!!(이모티콘 웃는 표시) [D-엄마-8]

70) 류찬열, 「현대시 연구의 대중화 방안 연구: 시 모음집과 시 해설서 출간 현황과 수용 양상을 중심으로」, 『우리문학연구』 제35집, 우리문학회, 2012, p.187.

이 될 수 있다.

### (3) 시 감상을 통한 공감적 수용 능력 신장

시 감상에서 학습자 정서 표현은 시 텍스트와의 상호작용을 통해 이루어진다. 학습자가 시 감상 과정에서 체험하는 정서는 시에 대한, 정확히 말하자면 시적 화자나 시적 대상이 자아내는 정서와의 소통 결과로 볼 수 있다. 이때 학습자는 시의 화자나 대상에 대한 공감을 통해 고유한 시적 경험을 하게 된다.

공감이란 자신과 타인이 분리된 개체라는 분명한 인식을 바탕으로, 타인의 경험과 느낌을 체험하고 수용하며 그때의 정서를 마치 자신의 것처럼 느낀 후 다시 그것을 상대방에게 표현하는 복합적인 과정이다.<sup>71)</sup> 즉 공감적 수용이란 타인의 감정이나 경험을 마치 나의 것처럼 느끼는 인지적 이해 및 정서적 체험을 통해 학습자 자신의 정서를 인식하고 표현할 수 있는 정신 내적 현상이다.<sup>72)</sup> 특히 이러한 공감적 수용 능력의 신장은 정서지능<sup>73)</sup>의 발달과 이어지는데, 이는 학습자의 사회성이나 삶에 대한 만족도와 밀접한 연관을 지닌다. 정서 표현과 정서에 대한 이해 능력이 발달하면 타인의 정서에 대한 인식 능력이 확장되면서 타인과의 의사소통을 원활히 할 수 있는 촉진제 역할을 하기 때문이다.

따라서 학습자가 시와의 소통을 통해 체험한 정서를 표현하는 시 감상 활동은 사회성을 갖추고 타인과 원활한 대인관계를 맺는 전인적인 인간으로 성장할 수 있는 공감적 수용 능력을 신장시킨다는 의의를 지닌다. 이는 학습자들이 개인지향적이고 목표지향적인 사회에서 발생하는 다양한 갈등 상황에 능동적으로 대응할 수 있도록 하는 기반이 될 것이다.

71) 김광수 외, 「공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향」, 『초등교육연구』 제22권 제4호, 한국초등교육학회, 2009, p.278.

72) 타인에 대한 관심과 이해를 바탕으로 하는 공감은 비행을 예방하고 사회적응력을 높여주며 학습 성취도에 긍정적인 영향을 발휘한다는 연구 결과도 있다. 조한익 외, 「공감능력과 심리적 안녕감의 관계에서 친사회적 행동의 매개효과」, 『청소년학연구』 제17권 제11호, 한국청소년학회, 2010, p.140.

73) “정서지능은 자신과 타인의 정서를 적응적이고 효율적으로 처리하는 능력으로, 정서를 인식·평가·표현하는 능력과 정서가 인지를 촉진하는 경우 감정에 접근하고 감정을 발생시키는 능력, 정서가 포함되어 있는 정보를 이해하고 활용할 줄 아는 능력, 정서적·지적 성장을 위해 정서를 조절할 줄 아는 능력으로 구성된다.” 김광수 외, 위의 논문, 2009, p.276.

### Ⅲ. 시 감상문에 나타난 학습자 정서 표현의 양상

이 장에서는 Ⅱ장에서 논의한 이론 및 원리에 따라 시 감상 과정에서 학습자들의 정서 표현의 양상을 살펴보기 위해, 학습자의 감상문에 나타난 정서 표현을 분석하였다. Ⅱ장에서 제시한 표현 원리에 따라 양상을 나누고 각 분류별로 나타나는 정서의 형태와 표현의 구조 등을 분석하여 범주화하였다.

정서를 인식하는 것이 언어를 사고하는 것과 동시에 일어나지만 정서를 유기적으로 구조화하고 메타적인 인식 공간을 활성화하는 작용은 단계적으로 나타나기에, 학습자가 정서를 인식하고 표현으로 언어화하는 과정은 위계적으로 구성된다. 즉 각 절에서 향으로 하위 분류되는 표현의 범주들은 위계적인데, 다만 시적 경험은 시 감상 과정 전체에 걸쳐 나타나고 이를 언어화하는 사고 역시 표현 과정 전체에 걸쳐 진행되기 때문에 과정적인 성격을 지닌다. 따라서 감상문 작성 과정에서 학습자는 여러 단계를 거치는 정서를 표현할 수 있기 때문에, 이 위계적인 정서 표현은 한 학습자의 감상문에 다양하게 드러날 수 있다. 또한 각 절의 분류는 시 감상에서 학습자가 정서 체험을 인식할 때 작동하는 언어화 원리의 차이를 드러내므로 위계적이기보다는 병렬적인 범주로 구분된다.

#### 1. 정서 어휘 중심의 축자적 표현

이 절은 학습자들이 정서를 직설적인 표현인 정서 어휘로 드러낸 양상에 해당한다. 이러한 경우는 학습자가 시에 대한 자신의 정서를 정서 어휘의 의미 범위에 맞추어 표현하기 때문에, 상대적인 학습자의 맥락이나 시에 대한 정서적 체험을 구체화하기 위해서는 학습자가 근거로 든 내용을 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 또한 시 감상의 단계에 따라 학습자가 시 텍스트와의 소통 공간 내에 역할을 점유하고 있는지, 그렇다면 일방적으로 수용하는 역할을 하는지 아니면 적극적으로 소통하는 역할을 하는지에 따라 그 양상이 나뉜다.

## (1) 정서의 불확실성에 대한 모호한 표현

‘불확실성’이란 학습자가 정서를 표현하는 과정에서 가장 처음 마주하게 되는 단계로, 대상에 대한 자신의 정서를 인식할 수 있는지 여부에 따라 구체적으로 표현이 되거나 불확실상태로 남게 된다. 이 불확실상태는 원인에 따라 ‘자극 불확실’과 ‘반응 불확실’로 나뉠 수 있다.<sup>1)</sup> 학습자의 상태로 설명하자면 자극 불확실은 시 텍스트에 대한 정서가 형성될 수 있는 동기화의 경험에 이루어지지 못한 경우이고, 반응 불확실은 정서적 자극을 받았으나 이를 이해하여 구체적인 언어로 표현하지 못하는 경우이다.

이러한 불확실성의 개념에 따라 조희정은 학습자의 정서 불확실성 상태에 대해 논의하였는데, 이 연구는 학습자들이 시 작품을 읽고 감상문을 작성하는 활동에서 자신의 감정을 표현할 정서 어휘를 쉽게 찾지 못하는 경우에 활용할 수 있는 정서 범주로 ‘불확실성’을 제안하였다. 불확실성의 정서 범주란 학습자가 감정의 정체를 알 수 없는 상태, 그래서 익숙한 정서 어휘로 감정을 드러낼 수 없는 상태를 가리킨다. 자극 불확실과 반응 불확실을 포괄하는 불확실성의 상태 중 반응 불확실은 학습자가 시 작품을 감상한 이후 자신의 감정 상태를 이해할 수 없는 상태이므로 감정이 부재한 상태로 치부할 수 없다.<sup>2)</sup> 특히 학습자의 정서가 과정적 성격을 지닌다고 보았을 때, 불확실성의 상태는 아직 정서가 외현되지 않은 단계일 뿐 정서 체험이 이루어지지 않은 단계라고는 할 수 없기에 간과하고 넘어갈 수 없는 상태이다.<sup>3)</sup>

1) 제롬 케이건은 ‘불확실성’ 상태를 “익숙지 않거나 예상치 못한 사건이 일으키는 상태”인 ‘자극 불확실(stimulus uncertainty)’과 “대안들이 가능할 경우에 어떤 결정을 내리고 어떤 관념을 믿고 어떤 행동을 보일까에 대한 불확실로 표현되는” 상태인 ‘반응 불확실(response uncertainty)’로 구분하여 논의한다. Jerome Kagan, 앞의 책, 2009, p.112.

2) 조희정, 앞의 논문, 2012, pp.25-28.

3) 다만 조희정(2012, 2013)은 학습자의 정서는 우선 정서 어휘로 표현된다고 보고 있다. 그런데 정서를 정서 어휘로 표현할 경우, 실제로는 복잡하고 특수하고 개별적인 학습자의 정서가 단순하고 일반화될 수 있다는 위험을 안고 있다. 하지만 이는 어떤 현상을 명명하거나 범주화하는 과정의 첫 단계이므로, 발생할 수밖에 없는 위험이기에 이를 인정하되 보완할 수 있는 방안을 마련해야 한다고 보는 것이다. 이를 위해 “정서 상태를 기술하는 작업은 어휘에서 시작하되, 정서 주체는 자신의 정서 어휘 선택에 영향을 미친 근거들을 찾아 정서 어휘의 배타성을 보충해야” 한다고 제안한다. 가져올 수 있는 근거들은 구조주의적 접근에서의 문학 텍스트 안에서 찾을 수도 있고, 학습자의 경험이나 자신의 심리 상태를 기술하는 표현 방법 등도 될 수 있다. 본고가 이상적으로 보는 학습자의 정서 표현 단계는 이와 같은



본 연구에서도 학습자의 감상 과정에 이러한 불확실성의 개념을 도입하고자 한다. 본고는 시어의 문자적인 해독(decoding)에 실패하여 형성된 불확실성의 상태에 대한 정서를 표현한 양상과, 시의 내용에 대한 해독에는 도달했으나 내면화로 나아가는 해석(interpretation)에 실패하여 정서 자극으로 이어지지 않은 상태의 표현을 두 가지 유형의 불확실성 상태로 보았다.

시에 대한 일반적으로 옳다고 여겨지는 해석에 도달하지 못하더라도 학습자는 자신의 맥락을 동원하여 이해한 바에 따라 정서를 표현해낸다. 다만 시에 나오는 어휘의 사전적인 의미를 알지 못하는 경우나 시의 내용이 지칭하는 상황이나 관념에 대한 상(像)이 부재한 학습자는 이를 정서적 자극으로 받아들이지 못한다. 이러한 해독에 실패하는 경우 정서 형성 역시 실패하는 경우가 많다. 하지만 해독에 성공하더라도 정서적 자극을 인식하지 못하는 경우도 있다. “시에 모르는 어휘는 없는데 내 감정은 모르겠다.”고 대답하는 학습자의 경우가 그러하다. 이는 학습자가 해독한 내용을 자기화하지 못한 상태에서 시에 대한 이해가 끝났기에, 내면화된 해석에 따른 정서 자극의 활성화에 도달하지 못한 경우이다. 따라서 학습자의 불확실상태는 ‘해독의 실패’와 ‘해석의 실패’로 나누어 볼 수 있다.

먼저 해독에 실패한 학습자는 시 텍스트로부터 소통을 차단 당하기 때문에 시에 대해 알 수 없는 상태의 불확실한 정서를 표현한다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-57]
미친 봄의 불길이 흐르도다	묘한 느낌	‘~미친 봄의..’인데 난 고양이의 눈에 영향을 미친건지 아니면 고양이의 눈이 귀엽거나 무서워서 미쳤다는 건지 잘 헷갈려서 묘하다

[B-고양이-57] 학습자는 시어가 지니는 사전적인 의미를 파악하지 못한 행에 대한 자신의 정서를 ‘묘한 느낌’이라고 표현하였다. 이 학습자는 ‘미치다’라는 동사가 “정신에 이상이 생겨 말과 행동이 보통 사람과 다르게 되다.”의 의미인지

---

정서 비평의 단계이다. 하지만 학습자들의 자료를 토대로 볼 때, 학습자의 정서는 우선 정서 어휘로 표현되지만은 않는다. 따라서 정서 어휘를 중심으로 하는 정서 비평의 논의와는 방향을 달리할 것이다. 조희정, 앞의 논문, 2012, p.17.

아니면 “영향이나 작용 따위가 대상에 가하여지다. 또는 그것을 가하다.”의 의미 인지 판단이 불확실한 상태를 보여준다. 시어의 해독이 불분명할 때 학습자는 시의 내용에 대한 자신의 정서를 형성하지 못하게 되고, 그 불확실상태에 대한 정서를 이 학습자는 ‘묘하다’라는 어휘로 모호하게 표현한 것이다. 이때 ‘묘하다’라는 표현의 의미는 “일이나 이야기의 내용 따위가 기이하여 표현하거나 규정하기 어렵다.”로 해석될 수 있다. 즉 학습자가 의미를 확정지을 수 없는 내용에 대한 정서를 어떤 정서 어휘나 이미지 등의 언어로 규정하기가 어렵기 때문에 ‘묘하다’라는 모호한 의미 범주의 표현을 선택했다고 볼 수 있다. 이러한 정서 표현은 학습자가 시어의 상(像)을 떠올릴 수 없는 경우에서도 나타난다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-멧새-8]
명태는 길다랗고 파리한 물고긴데	㉠상상이 안 된다	명태의 모습이 상상이 안 된다
나도 길다랗고 파리한 명태다	상상이 안 된다	㉢글쓴이가 명태라는건 더욱 상상이 안 된다

T: 상상이 안 된다고 느낌을 썼는데 왜?

S: 그니까 일단은 ㉢명태라는 물건을 본적이 없어서 이 시의 내용만 보고는 상상하기 어려웠고 그답에 ㉠파리한이라는 정확한 뜻을 몰라서 상상이 안 갔어요. [C-멧새-8]

[C-멧새-8] 학습자는 우선 ㉠에서 앞선 학습자와 마찬가지로 시어가 지니는 사전적인 의미에 대한 지식이 없기 때문에 해독의 실패로 겪는 불확실성 상태를 보인다. ‘명태’의 형상을 수식해준 ‘파리한’이라는 어휘의 뜻을 정확히 알지 못해서 이 단어가 지니는 의미에 대한 정서를 형성할 수 없는 것이다. ㉢에서도 ‘명태’라는 사물에 대한 개념적인 지식이 없어서 ‘명태’에 대한 시의 묘사 자체를 이해할 수 없는 학습자의 정서 상태를 볼 수 있다.

여기서는 이 학습자의 정서 표현인 ㉠에서 ‘상상’이라는 과정을 언급한 것에 주목할 만하다. 시어 및 시어의 연결에 대한 이미지를 ‘상상’하는 과정이 학습자의 정서 체험에 중요한 과정임을 알 수 있게 하기 때문이다. ‘상상이 안 된다’는 어떤 정서를 표현한 것이라고 보기 힘들 수 있다. 이 표현을 단순히 이해 불가능의 의미 표시라고 본다면 이 학습자는 정서를 아예 표현하지 못한 학습자와

동일한 상태라고 볼 수 있을 것이다. 이러한 학습자들의 정서 표현 활동을 위해서는 시에 드러나는 어휘나 개념에 대한 사전적인 지식 혹은 이미지로서의 상(像)의 제공과 같이, 시 텍스트를 학습자의 사고 공간으로 들여올 수 있는 비계(飛階)가 필요하다.

그런데 이 학습자의 결과물 중 ⑥는 앞선 표현들과 조금 다른 맥락을 지닌다. 역시 자신의 정서를 ‘상상이 안 된다’라는 표현으로 나타내었는데 중요한 것은 그 이유가 단순한 해독 불가능의 상태를 벗어나 있기 때문이다. 해당 행은 시의 화자인 ‘나’가 자신을 ‘명태’와 동일시하는 흐름으로 시의 내용이 진행되고 있다. 이 부분에 대해 학습자는 ⑥에서처럼 시의 의미 파악에 어려움을 겪은 이유를 시어의 해독보다 시상 전개에 대한 이해 불가로 설명한다. 즉 학습자는 시어의 해독(decoding)보다 시상의 전개에 대한 해석(interpretation)의 어려움으로 불확실성의 상태에 놓여 있다고 판단한 것이다. 이러한 경우는 다음의 학습자에게서 두드러지게 나타난다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-서시-24]
별을 노래하는 마음으로	이상하다	별을 노래한다는 게 이상하기 때문

T: ‘별을 노래하는 마음으로’ 여기는 ‘이상하다’라고 정서를 표현했는데 왜?

S: 이해가 안 가세요. (T: 왜?) ⑥**약간 별을 노래한다는 게 잘 매치가 안 돼서. ⑥상상이 안 됐어요.** [C-서시-24]

[C-서시-24] 학습자는 ‘별을 노래하는’이라는 시구의 의미를 이해하지 못하여 ‘이상하다’라는 모호한 어휘로 자신의 불확실한 정서를 표현했다. 학습자는 시구를 이루는 시어의 사전적 의미에 대한 지식을 가지고 있으나, ⑥에서 알 수 있듯이 학습자가 알고 있는 그 의미에 따르면 ‘별’이라는 대상은 ‘노래하다’라는 동사와 서로 어울릴 수 없다는 사고 수준에 머물렀다. 즉 ‘별을 노래한다’라는 표현이 지니는 의미의 맥락을 ⑥에서처럼 ‘상상’할 수 없었던 것이다. 상상이 되지 않는다는 것이 시에 대한 어떤 정서를 형성해낼 수 없다는 결과로 이어지고 있다. 이에 따라 학습자가 정서를 형성하는 데 있어 중요한 지점으로, 시의 내용에 대해 어떠한 ‘상상(想像)’이 가능한가를 들 수 있다. 이 상상은 학습자가 시

텍스트를 자신의 사고 공간으로 가져와 이해하는 과정으로, 이때 학습자에게 시는 ‘시의 내용과 상호작용을 거친’ 정서적 자극으로 다가오게 된다. 이 과정이 부재한 경우는 시의 내용과는 상관없이 이해를 하지 못한 경험이 학습자에게 정서적 자극으로 입력되기에, 학습자는 시와의 소통 공간에 들어가지 못한 상태로 남게 된다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-엄마-22]
아무리 천천히 숙제를 해도	궁금함	① 왜 숙제를 천천히 했을까? 왜? <u>숙제를?</u>

[B-엄마-22] 학습자 역시 ‘아무리 천천히 숙제를 해도’라는 행의 표면적 의미에 대한 이해는 하고 있다. 정서 표현에 대한 이유에서 ①와 같이 반문하고 있기 때문에 학습자는 시의 화자의 행동은 파악하고 있지만 화자의 행동에 대한 공감에는 도달하지 못한 것으로 보인다. 시의 맥락에 따르면 시의 화자는 엄마가 돌아오지 않은 혼자 있는 시간을 숙제를 하는 행위로 채우기 위해 될 수 있는 한 숙제를 천천히 하려 한다. 하지만 학습자는 이 맥락을 파악하지 못한 채 화자가 ‘숙제’라는 ‘하기 싫은 것’을 ‘천천히’ 하려는 이유를 이해하지 못하고 있는 것이다. 이 경우 역시 학습자의 신념과 시의 맥락이 충돌하여 소통하지 못하고 공감할 수 없음이 정서 상태로 인식되었다. 학습자가 시에 대한 주관적 의미화가 이루어지지 못한 불확실성 상태의 정서를 언어화하였기 때문에, 시를 통한 정서적 자극이 일어나지 않은 상태를 모호하게 표현한 것이다.

이처럼 시 감상의 불확실성 상태에 대한 인식은 해독의 실패와 해석의 실패로 나눌 수 있는데, 해독의 실패는 학습자에게 시어에 대한 1차적인(사전적인) 의미를 제공한다는 해결점이 뚜렷하나 해석의 실패는 좀 더 체계적인 지도가 필요하다. 앞서 살펴본 해석의 실패 단계의 학습자 자료를 통해 학습자가 시의 내용을 정서 자극으로 받아들이지 못한 이유를 찾아보면 시의 전체적인 맥락에 대한 이해에 도달하지 못하거나, 이를 내면화하지 못하는 것으로 볼 수 있다. 즉 시의 내용을 전부 이해하더라도 화자나 상황에 공감하지 못하면 학습자에게 정서 자극으로 다가오지 못하는 것이다.

T: 완전 빈칸이네. 뭐라도 적어야지. / S: 아 진짜 모르겠어요. (중략)

T: 수업 시간에 친구들이 적은 거 하나씩 발표해서 나누는 시간도 가졌잖아. 다른 친구들 하는 거 보고 \*\*이 뭐라도 적어보라고. (중략)

T: 내용이 이해가 안 가는 건 아니고? / S: 내용은 이해는 가는데.

T: 이 시의 화자는 지금 어떤 감정 상태인 거 같은데?

S: 어, 슬퍼요.

T: 왜? / S: 우니까. 엄마 없어서.

T: 그럼 이런 상황에 있는 화자를 보니까 \*\*이는 어떤 느낌이 들어? / S: 아무 느낌 없어요.

T: 이 시에, 화자한테 전혀 공감이 안 돼? / S: 네. [D-엄마-1]

[D-엄마-1] 학습자는 연구자가 직접 가르치던 학생으로 학습지에 아무 것도 적지 못한 학습자이다. 본 실험이 끝난 뒤 간단한 인터뷰를 진행하였는데 이 학습자는 시의 내용에 대한 해석이 가능하고 화자의 정서도 파악하였으며, 자신의 정서를 어떤 방식으로 표현하는지 다른 학습자들의 예를 들어 알고 있는 상태였다. 그런데도 이 학습자는 인터뷰 내용의 밑줄대로 ‘아무 느낌이 없’는 상태이기 때문에 빈칸으로 제출하였다고 답하였고, 그 이유는 화자나 시의 내용에 대한 공감이 불가능했기 때문으로 보인다. 즉 시의 내용에 대한 이해가 필연적으로 학습자에게 정서적 자극으로 입력되지는 않는다. 중요한 것은 시에 대한 학습자의 공감적 태도 형성인데, 이는 학습자가 가지고 있는 맥락에 의해 좌우될 수 있다. 시의 상황이나 화자의 정서에 대해 공감적 태도를 지닐 수 있게 하는, 환기할 수 있는 경험이 있는 경우는 시 텍스트가 정서 자극으로 다가오기 쉽기 때문이다. 따라서 이러한 학습자의 경우는 학습자의 맥락이 동원될 수 있는 공감 가능한 영역의 활성화를 위한 교육적 처치가 필요할 것이다.

## (2) 시 텍스트 정서 표현의 재진술

학습자는 시를 읽을 때 우선적으로 작품의 발화, 즉 텍스트 측면에 기울어 해석에 집중하게 된다. 언어로 표현된 문학 작품이 지닌 의미를 이해해야 원활한 감상을 할 수 있기 때문이다. 따라서 학습자들은 시의 화자가 처한 상황, 화자의 태도나 정서, 시의 분위기 등을 파악하게 되는데, 이 항에서는 감상의 과정이 이 단계에서 멈추는 학습자들의 정서 표현에 대해 살펴보고자 한다. 이 학습자들의

정서 표현의 특징은 감상 과정에 있어 시 텍스트의 영향이 크다는 점이다. 즉 학습자가 타자로서 시 텍스트와 상호작용하는 자리를 점유하기보다는 시가 말하는 바를 적극적으로 수용하는 수용자의 입장에 있는 경우이다.

문학 감상의 용어로 표현하자면 이 단계는 ‘동일시’에 가까울 것이다. 동일시는 ‘주체가 다른 사람의 특성을 받아들여 자아의 인격을 형성해내는 과정’으로 자동적이고 즉각적인 특성을 지닌다. 문학 이론에서 동일시는 감상의 전략 중 하나로, 문학 작품에 대한 학습자의 공감으로 인해 나타난다. 이 공감의 전략에는 동일시뿐만 아니라 감정이입과 투사도 포함되는데 동일시는 이들과는 단계가 다르다. ‘감정이입’은 ‘지각 대상에 자신의 감정을 불어넣어 객관화하는 일’로 예술 작품을 대할 때는 독자가 작중 인물이나 대상에 자신을 이입하고, 시의 경우 화자의 감정을 그대로 따라가는 상태를 말한다. 또한 ‘투사’는 ‘주체가 자신 속에 존재하는 생각, 감정, 표상 등을 자신으로부터 떼어내 외부 세계나 타인에게 이 전시켜 그곳에 존재하는 것처럼 만드는 심리적 작용’이다.<sup>4)</sup> 즉 감정이입과 투사는 시 작품과 독립된 주체로서의 학습자를 인식한 상태에서 일어나는 전략이지만, 동일시는 독립성이 없는 상태에서 시 텍스트에 전염(傳染)되는 상태인 것이다.<sup>5)</sup>

따라서 이 단계는 학습자가 시적 화자의 정서나 시적 상황의 분위기를 그대로 받아들여 해당 정서나 분위기를 자신의 정서로 재진술하는 양상을 보인다. 이는 학습자가 시에 대한 타자로서의 자신의 정서를 인식하지 못한 단계이고 학습자의 경험적 맥락에 기대기보다는 시 텍스트의 맥락에 기대는 정서 표현이다. 따라서 학습자의 정서보다는 시의 정서 어휘, 화자의 정서나 시의 분위기 파악에 집중하는 사고 과정을 볼 수 있고, 때문에 시에 드러난 정서 어휘 중심의 직설적 표현을 빌려 언어화하는 양상이 나타난다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유
나는 괴로워했다	괴롭다	직접 괴롭다고 말했다 [C-서시-5]
안 들리네, 어둡고 무서워	무섭다	집에 어둡고 혼자있어 무서운 느낌 [B-엄마-40]

4) 한국문학평론가협회, 『문학비평용어사전(상, 하)』, 국학자료원, 2006 참조.

5) “동일시는 공감 주체의 독립성이 아직 확보되지 않은 상태에서 나타나는 공감의 방식이라는 점에서 감정이입과 투사와는 구분될 필요가 있다.” 최지현, 앞의 책, 2014, p.119 각주.

[C-서시-5]와 [B-엄마-40] 학습자는 시의 화자가 ‘괴로워했다, 무서워’로 괴로움과 무서움의 정서를 직접 표현한 부분을 가져와 자신의 정서 표현으로 선택하였다. 시 텍스트에 있는 정서 어휘를 선택하는 경우는 학습자의 정서 체험을 거친 표현인지 아니면 시의 정서 어휘를 단순히 인식한 표현인지 그 경계선이 모호하다. 하지만 후자의 경우일지라도 학습자가 시 텍스트의 정서 어휘를 인식했다면 그 어휘가 가지고 있는 정서적 의미에 대한 감응을 거친 판단의 결과로 볼 수 있기 때문에 정서적 반응이 일어나지 않았다고 단정하긴 어렵다. 즉 의미화의 정도가 낮을지는 몰라도 어휘가 지닌 정서를 학습자가 재인한 표현으로 보아야 학습자의 인지적 판단에 대한 과정이 설명되는 것이다.

이러한 정서적 반응은 비록 개인의 맥락을 동원한 개별화라든지 체계적인 사유를 거쳐 창의적인 표현으로 나아가는 발산적 활동은 일어나지 못하더라도 학습자의 정서적 경험의 산물로 볼 수 있다. 이는 화자의 정서가 두드러지는 시뿐만 아니라 이미지가 두드러지는 시에서도 유사한 형태로 나타난다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-16]
꽃가루와 같이 부드러운 고양이의 털에	㉠정말 고양이의 털이 부드럽다는걸 느꼈다	고양이의 털을 꽃가루에 비유했기 때문에
고운 봄의 향기가 어리우도다	㉢고운 봄의 향기가 느껴지는 기분이다	고운 봄의 향기라는 말을 해서 정말 봄의 향기가 나는 기분이 들었기 때문
포근한 봄 줄음이 떠돌아라	㉡뭔가 포근한 느낌	포근하니깐 줄음이 떠돌기 때문에
푸른 봄의 생기가 뛰놀아라	㉣봄의 생기가 느껴진다	“푸른 봄의 생기가 뛰놀아라”라고 표현했기 때문에

[B-고양이-16] 학습자는 시어에 드러난 감각적 이미지를 그대로 자신의 기분 혹은 느낌으로 표현하고 있다. ㉠의 촉각적 이미지, ㉢의 후각적 이미지, ㉡의 촉각적 이미지 그리고 ㉣의 시각적 혹은 촉각적 이미지<sup>6)</sup>는 정서 표현에 대한 이유에서도 볼 수 있듯이 해당 시어나 시구에서 그대로 가져온 것이다. 학습자가 표현한 정서의 모든 근거가 시 텍스트에 있기 때문에 학습자의 맥락보다는

6) 정서 표현에 대한 이유를 “‘푸른 봄의 생기가 뛰놀아라’라고 표현했기 때문에”라고 적었기 때문에 ‘푸른 봄, 뛰놀아라’라는 어휘에서 보여지는 시각적 이미지가 강할 수 있으나, ‘생기’라는 것은 ‘생생하고 힘찬 기운’이기 때문에 피부로 느껴지는 감각도 있을 수 있다.

시 텍스트에 더 의존한 정서 표현으로 보인다. 하지만 이러한 표현도 학습자가 시를 읽고 각 행의 인상적인 감각을 선택해서 학습자의 느낌으로 인지하는 과정을 거치고 있다. 아래의 인터뷰에서 그 정서 체험의 과정이 드러난다.

T: 시에 있는 단어들을 골라서 \*\*이의 정서로 표현했는데 일단 시에서 왜 이런 단어들을 골랐을까?

S: 이것을 다 쓰려면 뭔가 한 가지 주제를 잡아서 막 여러 개를 써야 하잖아요. 근데 여기서는 고양이에 대해서 썼으니까 (중략) 그게 내 감정에 대해서 가장 많이 쓸 수 있는 주제라고 생각했어요. [B-고양이-16]

인터뷰에서 [B-고양이-16] 학습자의 대답을 보면, 시에 있는 단어를 고른 이유로 자신의 정서를 좀 더 많이 표현하기 위함을 들고 있다. 따라서 시에 대한 자신의 정서를 형성하기 가장 좋은 시어들을 선택하는 정서적 이해의 과정을 거친 것으로 보인다. 이 사고 과정은 시에 대한 학습자 자신의 정서 반응을 염두에 둔 선택으로, 정서 체험의 활성화가 중심에 놓인 판단 과정으로 볼 수 있다. 따라서 시어의 선택도 학습자의 정서적 반응을 반영한 인식이자 표현이라고 할 수 있다. 다만 학습자가 보다 자신의 맥락을 동원하여 소통하기 위해서는 타자로서의 학습자의 위치를 설정하는 시적 경험에 대한 메타적 인식이 필요하다. 학습자가 지니고 있는 경험 맥락을 환기하여 시 텍스트와 소통하는 메타적 사고의 구체화를 위해 감상문 작성은 도움이 될 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유
죽는 날까지 하늘을 우러러	슬프다	슬퍼서 [C-서시-15]

하늘을 우러러는 마치 노래가사 같았다. ㉠진짜 노래 가사이다. 그리고 ㉢모든 죽어가는 것들을 사랑해야지는 노래처럼 슬픈 느낌을 준다. [C-서시-15]

[C-서시-15] 학습자는 자신의 정서를 ‘슬프다’라는 축자적 표현으로 직접적으로 드러냈다. 그런데 문제는 정서를 표현했지만 그 정서를 형성하게 된 이유를 ‘슬퍼서’라고 작성한 것이다. 이는 결국 자신의 정서가 어디에서 근거했는지 모른다는 의미로 읽힌다. 실험 결과 이처럼 자신의 정서는 직설적으로 표현했지



만 정서 표현에 대한 이유는 작성하지 못한 학습자의 감상문을 여럿 볼 수 있었다.<sup>7)</sup> 이러한 양상은 시의 내용을 정확히 이해하지 못한 경우로 볼 수도 있지만, 학습자가 시에 대한 타자로서의 자신의 경험 맥락을 적극적으로 동원하지 못하는 경우도 해당한다.

그런데 이 학습자의 감상문에는 학습자가 자신의 맥락을 환기한 내용이 드러난다. ㉔와 같이 학습자는 시 텍스트와 관련된 자신의 맥락인 ‘노래 가사’를 떠올렸고 이를 통해 ㉔처럼 ‘슬픈 느낌’에 대한 근거를 만들어내었다. 따라서 ‘슬픈 느낌을 준다’는 표현은 화자의 정서가 아닌 시에 대한 감상으로 학습자 자신의 정서를 표현한 것으로 볼 수 있다. 이 학습자와의 인터뷰에서 좀 더 자세히 살펴볼 수 있는데, 학습자가 환기한 개인적 맥락은 운동주의 「서시」를 개사하여 노래로 부른 TV 프로그램 및 인터넷 동영상 시청 경험에서 비롯된 것이었다.

S: 그 무한도전 프로그램 있잖아요. 거기서 그 황광희하고 그 누구지 그 이름이 기억 안 나는데 래퍼랑 같이 불렀던 게 그 운동주 시인에 대한 거였어서 노래 가사라고 쓴 거예요.

T: 예전에 들었던 노래 가사를 시에서 다시 보니까 어땠어?

S: 음. 일단은 이 노래가 나왔을 때 유튜브에서 어떤 사람이 그 영화 동준가? 그거를 이 노래에다가 뮤비를 맞춰서 한 거를 봤고요. ㉔그것 때문에 슬픈 느낌을 받았고, 노래를 먼저 듣고 이거를 봤으니까 익숙한 느낌이 났죠.

T: 감정 표현이랑 이유가 같은데 이유를 조금 더 구체적으로 이야기해보자면 어떤 게 될 수 있을까? 뮤직비디오라든지 TV프로그램을 통해 받은 인상이 더 강하게 작용했을까 아니면 시 텍스트를 읽을 때 느낌이 더 강할까?

S: ㉔첫 번째 거. [C-서시-15]

[C-서시-15] 학습자가 느낀 ‘슬픔’이라는 감정은 ㉔에서 알 수 있듯 시 텍스트만이 동기 요인으로 작용한 것은 아니다. 학습자는 자신이 경험했던 동영상 시청을 매우 강력하게 기억하고 있었고 그 당시 느꼈던 슬픔의 감정 역시 인상

7) [C-서시-19] 역시 이유를 형성하지 못한 학습자의 경우이다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-서시-19]
한점 부끄럼이 없기를	의지가 느껴짐	그냥 딱 느낌이 왔다
별을 노래하는 마음으로	슬픔	딱 그런 느낌이 왔기 때문

적인 경험으로 환기하였다. 때문에 원본에 해당하는 윤통주의 「서시」를 읽을 때 당시의 경험은 학습자의 시 감상에 강한 촉매제가 되었다. 따라서 이 학습자는 ⑥에서처럼 자신이 체험한 정서의 근거는 시 텍스트보다 자신의 체험에 더 가깝다고 인식하고 있었다. 이는 윤통주라는 시인 및 「서시」라는 시에 대한 영상 매체의 활용으로, 시 작품과도 밀접한 관련이 있으며 학습자의 주체적인 감상에 도움이 되는 경험 맥락의 반영이라고 할 수 있다.

이처럼 단편적인 정서적 반응을 인식하는 데 그치지 않고 감상문 작성을 통해 구체적인 표현으로 나아가는 활동은 학습자가 지닌 개인적 맥락을 환기하는 데 도움이 될 수 있다. 학습자의 맥락을 통해 적극적으로 이루어진 감상은 학습자가 시에 대한 타자로서 위치하여 시와의 소통을 통해 정서를 형성하게 하는 비계가 된다. 또한 학습자가 자신의 정서를 표현할 때 TV나 영화, 인터넷 등의 다양한 매체를 통한 경험 맥락을 폭넓게 환기할 수 있는 경로를 마련해줄 필요가 있다. 이를 위해 학습자가 시에 대한 정서 표현은 시 텍스트의 맥락에만 국한된 것이 아니라는 열린 시각을 갖출 수 있도록 교사의 안내가 필요하다. 다만 이러한 경우는 학습자의 주관적 경험이 두드러지기 때문에, 정서 표현이 시 텍스트와의 상호작용을 통한 타당성을 잃지 않으려면 학습자가 지닌 맥락을 시 텍스트와 연결 짓는 사고 과정이 구체적으로 수행되어야 한다.

### (3) 타자로서의 주체적 정서 표현

주체는 타자로 인해 형성된다. 타자의 시선에 비추어 판단된 나의 모습이 나의 일부분을 차지하고 있기 때문이다.<sup>8)</sup> 따라서 주체의 자아는 타자, 즉 내가 아닌 외부 사람들에게 내가 어떻게 비치는지를 의미하는 외재성에 큰 영향을 받게 된다. 같은 맥락으로 타자 역시 타자 자신이 아닌 다른 사람들에게 타자가 어떻게 비치는지가 자아 형성에 중요한 영향을 미치기 때문에, 나에게 비친 타자의 모습인 ‘타자성’이 필요하다.<sup>9)</sup> 이와 같이 타자는 주체가 정립되는 과정에서 필

8) 최진석, 「타자 윤리학의 두 가지 길 - 바흐친과 레비나스」, 『노어노문학』 제21권 제3호, 한국노어노문학회, 2009, p.182 참조.

9) 남지현, 「대화주의에 기반한 문학토의 수업의 구조화 연구 : 비계 설정을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문, 2016, p.26.

수적인 면이자 독립적인 면이다.

시 감상도 마찬가지다. 학습자가 시를 향유하기 위해서는 시에 대한 타자가 되어 시와 소통해야 한다. 시와의 소통 공간에서 학습자가 타자의 역할을 맡음으로써 학습자의 주체성이 발현되기 때문이다. 이를 통해 학습자는 시의 맥락에 함몰되지 않고 자신의 맥락을 구조화하며 시가 지닌 의미 역시 주체적으로 수용할 수 있다. 학습자가 시에 대한 타자로 자리 잡으면 자신의 정서를 직접적으로 표현하더라도 정서 표현에 대한 이유를 자신의 맥락과 시 텍스트의 맥락에서 소통적으로 형성해낼 수 있다. 이를 확인하기 위해 학습자가 시의 표현에 대한 타자로서의 위치를 확보했을 때와 그렇지 않을 때 정서가 달라지는 양상을 정서 표현 결과를 통해 비교해보고자 한다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유
한점 부끄러움이 없기를	자랑스럽다	부끄러움이 없기 때문 [C-서시-24]
한점 부끄러움이 없기를	당당함	부끄러움이 없어서 [C-서시-30]

T: \*\*이 자신이 자랑스러운거야? S: 네.

T: 그럼 여기 부끄럼이 없는 사람도 \*\*이인거야?

S: 네. ㉠제가 부끄러울 게 없으니까 자랑스럽다고. [C-서시-24]

T: ‘당당함’을 느끼는 주어는 누구일까?

S: 그 이게 독립운동에 관한 시 맞죠? (T: 응.) ㉡그 독립운동가 전체가 부끄러움이 없이 그 독립운동을 하는 것이 부끄럼없이 당당하다고 생각해서 그렇게 썼어요.

T: 그럼 이 화자의 감정이네? S: 네. [C-서시-30]

동일한 시행에 대해 [C-서시-24] 학습자는 ‘자랑스럽다’는 정서를 [C-서시-30] 학습자는 ‘당당함’이라는 정서를 표현해내었다. 각 학습자와의 인터뷰를 보면, 우선 [C-서시-24] 학습자는 ㉠에서 알 수 있듯 ‘부끄러움이 없기를’이라는 시구에서 시에 대한 타자로서 자신을 인식하여, 자신은 부끄러운 행동을 하지 않았다는 학습자의 맥락에 따라 느낀 ‘자랑스럽다’는 정서를 표현했다. 그에 반해 [C-서시-30] 학습자는 ㉡에서 알 수 있듯 독립운동을 하는 사람들이 그 행위에 대해 부끄러움이 없는 당당함을 표현한 행으로 보고, 그에 대해 학습자의 정서도 ‘당당함’이라고 표현하였다. 시 텍스트의 전체적인 내용을 토대로 보

자면 ‘한점 부끄럼이 없기를’은 화자가 자신을 성찰하는 태도에서 비롯된 표현이므로 지금 당장 부끄러움이 없는 당당함이기보다는 부끄러움이 없기를 희망하는 정서에 가깝다. 따라서 [C-서시-30] 학습자의 정서 표현은 냉정하게 보자면 오독에 의한 정서로 볼 수 있다. 그에 반해 시의 화자가 성찰하고 있는 맥락을 타자로서 체험한 [C-서시-24] 학습자의 정서 표현은 자신의 맥락에 따른 주체적이고 창의적인 정서 표현으로 볼 수 있다.

오독의 여부와 상관없더라도, 학습자가 타자로서의 위치를 인식하는 경우와 인식하지 못하는 경우는 학습자의 시 감상의 단계가 다르게 나타난다. 위의 두 학습자 모두 자신이 체험한 정서를 직설적으로 표현하고 있지만, [C-서시-24] 학습자의 경우는 단순히 시에 있는 정서를 체험하는 단계가 아닌 자신의 삶과 연관 짓는 사고 과정을 통해 정서를 체험하기에 성찰적 정서가 두드러진다. 이러한 타자로서의 인식은 학습자의 감상문 작성 과정에서 강화될 수 있는데, 이는 다음 학습자의 경우에서 확인할 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-서시-60]
죽는 날까지 하늘을 우러러	㉠슬프다	‘죽는날’이란 단어가 나와서
한점 부끄럼이 없기를	㉢창피하다	나는 부끄럼없는 짓을 하고 왔는가 라는 생각이 들어서
나는 괴로워했다	㉡불쌍하다	괴로워하는 모습이 상상되서
오늘 밤에도 별이 바람에 스치운다	㉣평화롭다	오늘 밤 저녁 모습이 상상되었기 때문이다

‘죽음’까지도 사랑한다는 내용이 인상이 깊고 윤동주 시인처럼 부끄럼이 없는지 생각하다보니 창피한 느낌이 들었다. ㉢밤하늘속 별을 가르키는 부분에서 평화롭게 느껴지기도 한다. ㉠하지만 그런것들이 나옴에도 괴로워하는 ‘나’가 불쌍하고, ㉡나는 과연 옳은 길을 걷고 있는건지 고민되기도 한다. [C-서시-60]

[C-서시-60] 학습자의 ㉠~㉣에 해당하는 정서 표현을 보면 학습자가 시 텍스트와 소통하는 타자로서의 자신의 위치를 인식하고 있음을 있다. 모두 시 텍스트에 대한 반응으로서의 학습자의 정서를 표현한 것이기 때문이다. 하지만 이렇게 발산적으로 늘어놓은 정서 중 ㉠와 같은 반응은 앞선 감상과 이어지지 않는 오독으로 끝나있기도 하다. 그런데 이 학습자가 작성한 감상문을 보면 앞서

보았던 오독에 의한 정서 ㉔가 ㉕의 화자에 대한 ‘불쌍함’이라는 정서와 이어지면서 ㉖에서처럼 학습자 자신에 대한 성찰적 태도로 나아가 ‘고민’이라는 주체적인 정서를 형성하게 된다. 따라서 타자로서의 위치 인식은 학습자들이 시 텍스트의 의미를 구성하는 체험을 통한 정서 표현을 성취할 수 있는 교육 방안이 될 수 있다. 그리고 감상문 작성은 이러한 정서가 파편적으로 남지 않고 하나의 시에 대한 종합적인 감상이자 교육적 의의를 지니는 주체적인 사고로 이어질 수 있게 한다. 이러한 양상은 다음의 학습자에게서도 나타난다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유[B-엄마-30]
안 오시네, 해는 시든 지 오래	㉔이 글쓴이의 마음에 공감이 갔다.	㉕엄마, 아빠를 기다리는 나의 마음과 같은 것 같다.
빈 방에 혼자 엎드려 훌쩍거리던	너무 서럽고, 슬픈 마음을 잘 표현한 것 같아 ㉖괜히 나도 우울해졌다	자신의 지금 심정과 생각을 너무 생생하게 전했다.

‘엄마 걱정’이라는 시는 내게 많은 공감을 준 것 같다. (중략) ㉔나도 요즘 부모님께서 회사일로 바쁘셔서 10시 30분이 넘어서야 집에 오시는데 그때 내가 느끼는 감정이란 많이 비슷한 것 같다. 그래서 이 시를 읽으며 갑자기 울컥했던 부분도 있었고, 나도 모르게 피식 웃음이나왔던 부분이 있었다고 생각한다. ㉖나랑 비슷한 점이 많은 것 같아 만나서 이야기 나누며 서로의 고민이나 이야깃거리등을 공유하고 같이 해결책을 찾아보고 싶다. 그리고 이 시를 읽는데 나는 아직까지도 엄마 없으면 무섭고 혼자 자지도 못하는 ㉕내가 웃기고, 창피하기도 했다. [B-엄마-30]

[B-엄마-30] 학습자가 활용한 직설적 표현인 ㉔는 타자로서의 위치를 인식하는 학습자들의 정서 표현에서 자주 등장한다. 공감(共感)은 타자에 대한 이해를 지향하며 이를 통해 정서적인 감염(emotional contagion)을 겪게 되는 것을 뜻한다.<sup>10)</sup> 즉 공감이라는 것은 남이 느끼는 정서에 대해 나도 그렇다고 느끼는 정서이기 때문에, 학습자가 시를 ‘남’이라는 타자로 놓아 학습자인 ‘나’도 ‘타자로서의 나’가 되어 소통함을 드러내는 표현으로 볼 수 있다. 따라서 ‘공감’이라는 정서 어휘를 사용하는 학습자의 경우는, ‘나’라는 표현을 정서 표현에 많이 활용하여 자신의 위치를 드러낸다.

10) 최지현, 앞의 책, 2014, p.117.

이와 같이 [B-엄마-30] 학습자는 시의 상황이나 화자에 대해 감정이입을 한 상태로 끝나는 것이 아니라, 그에 대한 자신의 정서를 인식하고 이를 화자의 정서와는 다른 어휘로 표현하거나 정서적 반응으로서의 자신의 행동을 표현하고 있다. ㉔에서는 ‘글쓴이’라는 대상을 타자로서 인식하고 ‘글쓴이의 마음에 공감이 갔다.’고 표현함으로써 타자로서의 나를 드러내었다. 또한 정서 표현의 이유인 ㉕에서도 이 시에 대해 공감할 수 있었던 학습자 자신의 맥락을 구체적으로 환기하여 타자로서의 학습자의 위치를 명확히 드러내었다. ㉖에서는 이 시의 화자의 정서가 ‘서럽고 슬픈 마음’이기에 ‘괜히 나도 우울해졌다.’라고 정서를 표현하여 학습자 자신을 타자로 드러내고, 자신의 정서가 화자와 소통하여 형성되었음을 나타내었다.

또한 이 학습자는 감상문 작성을 통해 화자와 유사한 자신의 경험을 적극적으로 끌어와 자신의 상태에 대한 성찰적 정서를 형성하였다. ㉔에서 시의 화자와 유사한 자신의 상황을 구체적으로 환기하여 나타내고 ㉖에서는 화자와 유대감을 느낀 자신의 정서 상태를 자신의 상황에 대한 적극적인 대응으로 나타내고 있다. 감상문의 마지막에는 ㉑처럼 엄마가 없는 상황에서 아직도 화자와 유사한 정서를 느끼는 자신의 태도가 ‘창피하다’는 정서를 드러내어 성찰적인 태도를 드러내었다. 이는 화자가 유년 시절의 모습을 회상하는 구조를 취하고 있는 시에 대한 해석으로 인해 화자보다 학습자가 더 나이가 많다는 인식을 갖게 되고, 아직까지도 혼자 있는 상황에 대해 무서움을 느끼는 자신의 모습을 성찰하게 된 것이다.

이와 같이 이 학습자는 감상문을 작성하면서 자신의 맥락을 좀 더 구체적으로 시의 맥락과 연관 지어 타자로서의 정서를 단편적인 느낌이 아닌 유기적인 구조를 지닌 정서로 표현하였다. 따라서 감상문 작성은 학습자가 타자로서 시 텍스트와 나누는 소통을 확장 및 심화하는 효과적인 교육 방안이 될 수 있다.

## 2. 연상에 의한 비유적 표현

연상은 문자 그대로 하나의 사물에서 촉발된 어떤 생각이 다른 사물이나 다른 생각으로 연관되어 나가는 사유이다. 여기에 두 사물 간의 유사성이나 공유된 의미의 상호작용이 전혀 없는 것은 아니다. 그러나 유추가 주로 의미의 공유성에 토대해서 이루어지는 사유형식이라면 연상은 정서 혹은 감정의 공유성에 토대해 이루어지는 사유형식이라 할 수 있다.<sup>11)</sup> 따라서 연상은 학습자의 경험에 의거한 정서의 흐름에 따라 상상의 과정이 진행된다. 그렇기 때문에 시 감상에서 연상에 의한 정서 표현은 시에 대한 학습자의 특수한 정서적 해석에 따라 이미지나 장면, 상황에 대한 상상적 체험이 이루어지는 사고 과정과 맞물린다.

시 감상에서 학습자는 의미화한 시 텍스트를 바탕으로 자신의 맥락을 조회하여 정서적인 인접성을 지닌 반응으로 이어나가고 그것들을 결합하여 재구성된 장면을 구체화한다. 이러한 표현에서 학습자의 정서는 정서 어휘로 수렴되기보다는 연상되는 감각이나 이미지로 확장된다. 상상으로 재구성된 시에 대한 정서 체험으로서의 기분을 단일 어휘가 아닌, 기분을 느낀 구체적인 상상의 공간 자체를 표현하는 경우이다. 따라서 연상에 의한 정서의 서술은 정서에 대한 신체적 반응, 경험적 맥락을 통한 인과적 행동, 그리고 상상적으로 재구성된 장면으로의 기분으로 그 양상을 구분할 수 있다.

### (1) 정서적 상태로서의 신체적 반응 표현

인지언어학에서는 감정 분석에 가장 중추적인 역할을 수행하는 것이 언어라는 인식에 따라, 감정과 생리적 반응에 대한 다양한 논의가 이어져 왔다.<sup>12)</sup> 시 감상에 학습자의 정서 표현에서도 역시 자신의 감정을 생리적 반응으로 표현한 결과를 볼 수 있는데, 이러한 논의에 따르면 이는 감정 유발 자극에 의한 반응으

---

11) 오세영, 앞의 책, 2013, p.157.

12) 이러한 논의의 범주를 감정의 반응 모형이라고 일컫는데, 이와 연관된 연구들은 감정 유발 자극에 따라 특정한 생리적 반응이 일어나고 감정이 일어난다든지, 감정 유발 자극이 생리적 반응이나 감정으로 바로 연결된다는 입장을 취하고 있다. 임지룡, 앞의 책, 2007, pp.12-13.

로서 감정의 표현이자 신체적 연상에 따른 정서 표현인 것이다. 생리적 반응에 따른 정서 표현의 예시로는 ‘슬픔에 눈이 흐려지다.’, ‘기쁨에 얼굴이 환해지다.’ 등이 있다. 이와 같은 표현을 다음 학습자의 반응에서 찾아볼 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유[B-고양이-32]
꽃가루와 같이 부드러운 고양이의 털에	재채기가 난다.	고양이 털이 꽃가루 같다고 했는데 코를 간지르는 느낌이 나서

[B-고양이-32] 학습자는 자신의 정서를 ‘재채기가 난다’라고 표현하고 그 근거를 시의 내용 때문에 ‘코를 간지르는 느낌이 나서’라고 작성하였다. 즉 학습자는 ‘고양이 털, 꽃가루’와 같은 시어를 통해 ‘코를 간지르는 느낌’이라는 촉각적 이미지를 형성했고 이것이 학습자에게 ‘재채기가 난다’는 신체적 반응으로 연결된 것이다. 간지러움이라는 감각을 정서 자극으로 받아 이 감각이 신체를 통해 행동으로 확장되는 연상을 통해 반응으로서 재채기라는 신체적 행동을 이때의 정서로 언어화한 것으로 볼 수 있다. 간지러움이 재채기라는 행동으로 연결되는 연상은 일반적인 신체적인 반응이다. 하지만 정서 체험을 표현하는 방법으로 연상을 통한 신체적 반응을 선택하는 것은 개인적인 맥락의 반영이기 때문에 학습자의 주관에 의해 의미화된 표현으로 볼 수 있다. 좀 더 구체적인 경험 맥락을 연상하여 정서를 의미화하는 경우도 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-엄마-30]
열무 삼십 단을 이고	가족을 위해 열심히 일하시는 엄마가 떠올라 ㉠마음 한 구석이 시렸다	㉢열무를 삼십단이나 가지고 장사하러 가 신 게 얼마나 힘드시고, 그거에 대한 스 트레스도 크실건데 일하시는 ㉢우리 엄마 가 떠올라 공감이 갔다.
엄마 안 오시네, 배추잎 같은 발소리 타박타박	글쓴이의 모습이 떠올라 ㉡코 끝이 찡했다.	㉢엄마의 그 발소리를 기억하며, 혹시나 들릴까 기대하고, 소리에 집중하고 있는 모습이 떠올랐고, ㉠나와 비슷한 점이 있 는 것 같았다.

[B-엄마-30] 학습자는 화자의 엄마에 대한 정서와 그런 엄마를 기다리는 화자에 대한 정서를 각각 형성해내었다. ㉠와 ㉡에서 찾아볼 수 있는데, 이 정서 표현은 모두 ‘슬픔’의 정서 범주에 해당한다. 이는 학습자가 작성한 정서 표현의



이유인 ⑥와 ⑨에서 볼 수 있듯이, 시 텍스트에 대한 주관적인 상상으로 의미화된 감상에 의해 형성된 것이다. 즉 신체적 반응으로서 정서를 표현하는 것은 학습자가 시에 대한 감상을 통해 신체화된 정서를 언어화하는 것으로, 연상의 과정에서 학습자는 시에 대한 타자로서 자신의 위치를 인식하게 된다. 신체성이 두드러지기 위해서는 학습자의 맥락에 집중을 해야 하기 때문이다. 이 학습자가 작성한 정서 표현에 대한 이유에서 학습자가 시에 대한 타자로 존재하고 있음을 볼 수 있는데, 바로 ㉔와 ㉕에서 드러나는 ‘우리 엄마’에 대한 연상과 ‘나’가 지닌 화자와 비슷한 경험의 연상이 그것이다.

따라서 신체적 반응으로서의 정서 표현은 대부분 학습자가 타자로서의 정서를 표현하는 범주로 묶을 수는 있으나, 학습자의 개인적인 맥락이 구체적인 이유로 나타나는 경우와 그렇지 않은 경우로 그 위계가 나뉜다. 그런데 이러한 정서 표현은 학습자의 오독을 통해서도 형성될 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-77]
미친 봄의 불길 호르도다	온몸이 뜨겁다	미친 봄이 화가 난듯 해서

[B-고양이-77] 학습자는 ‘온몸이 뜨겁다’라는 신체적 반응으로 정서를 표현했다. 만약 이 학습자가 시에서 등장하는 ‘불길’이라는 시어에 대한 정서로 ‘뜨겁다’라는 감각 어휘를 사용했다면 이는 축자적 표현이 될 것이다. 하지만 이 학습자는 ‘미친 봄이 화가 난듯 해서’라고 의미화한 감상을 근거로 ‘온몸이 뜨겁다’라는 정서를 표현하였다. 그렇다면 이 학습자의 정서는 ‘화가 났기 때문에 몸에 열이 상승해서 뜨거워진다.’라는 연상에 의한 신체적 반응으로 구체화된 것이다.

그런데 여기서 문제는 이 표현이 ‘미친 봄’이라는 시구를 학습자가 오독한 결과라는 것이다. 여기서의 ‘미친’은 앞의 행인 ‘금방울과 같이 호동그란 고양이의 눈에’부터 이어지는 문맥으로 보면 “정신에 이상이 생겨 말과 행동이 보통 사람과 다르게 되다.”의 의미가 아니라 “영향이나 작용 따위가 대상에 가하여지다. 또는 그것을 가하다.”의 의미로 사용된 단어이다. 그런데 이 학습자는 전자의 의미로 보고, 그렇기 때문에 봄이 화가 났다고 이해하였다.

오독에 의한 정서 표현은 연상에 의한 비유적 표현에서만이 아니라 전체 범주에 걸쳐 모두 나타났다. 오독은 그 위치에 따라 양상을 나누어 볼 수 있다. 일단

텍스트의 요소들 중에 작가가 의도한 작품의 의미 맥락에 있기를 기대했던 것들을 학습자가 해독하지 않은 경우가 있다. 이는 작품에 대한 해석이 완결되지 않았지만 불충분한 이해로서 ‘합당한 이해’와 위계적인 관계를 가진다. 다음으로 는 작가가 의도하지 않은 요소를 학습자의 맥락을 근거로 해독하는 경우가 있다. 이는 합당한 이해와 경쟁적 관계에 서는 것으로 일반적으로 수용미학이나 독자반응비평에서 추구되는 작품에 대한 새로운 해석으로 정당화될 수 있다. 마지막은 일반적으로 산출되는 해독과 다른 의미를 산출하는 경우이다. 이는 해석 주체들이 객관적 근거를 합의하는 판단에서 벗어나기에 일반적으로 오독으로 취급한다.<sup>13)</sup>

오독이 창의적인 이해로 수용되는 것은 첫 번째와 두 번째 오독이 갖는 해석의 상대성 때문이다. 즉 학습자가 시의 일부분에서 보인 감상은 전체 맥락을 읽어 나가면서 보완이 가능하고, 다양한 해석이 가능한 시의 부분을 합당한 이해와 다르게 이해하는 것은 학습자 맥락의 정합성에 따라 창의적 이해로 수용될 수 있다. 학습자의 정서는 오독의 세 범주 어디에서도 형성될 수 있다. 다만 시 교육에서의 정서 표현 활동이 시 텍스트와의 소통적인 상호작용 없이 이루어진다면 그 교육적 의의는 줄어들게 된다. 따라서 학습자가 시 텍스트에 대한 ‘합당한 이해’와 경쟁할 수 있는 일정 수준의 정합성을 갖춘 이해에 도달하여야 체험하는 정서 역시 교육적 의미를 지닐 수 있다.

본 연구는 학습자의 맥락에 따라 창의적 표현으로 수용될 수 있는 오독에 의한 정서 표현은 시의 전체 맥락에 비추어 보았을 때 상대적인 위치를 지닐 수 있고 학습자의 맥락이 정합성을 갖춘 근거로 등장할 경우로 본다. [B-고양이-77]과 같은 학습자의 표현은 불완전한 이해에 따른 정서일 것이다. 따라서 이러한 정서가 보완되기 위해서는 앞뒤 문맥을 살펴 시를 이해하는 태도를 지녀야 하고, 이것은 메타적 사고 과정인 시 텍스트와 타자로서의 학습자의 소통 공간을 필요로 한다. 또한 시 읽기와 정서 표현의 전 과정에 작용하는 고쳐쓰기 과정으로도 보완될 수 있다.

---

13) 최지현, 앞의 책, 2014, pp.127-128.

## (2) 경험에 조희한 인과적 행동 표현

사람의 감정은 정서 어휘로 명명되기 전에 행동으로 발현되는 경우가 많다. 화가 나는 상황에서 대상에 주먹이 먼저 나가는 경우나 반가움을 표현하는 상황에서 사람들끼리 껴안는 경우를 예로 들 수 있다. 이러한 행동은 정서 어휘로 전환되지 않아도 상황과 행동을 연결시키면 누구든 어떠한 정서인지 알 수 있다. 어떠한 맥락에서 어떤 정서를 표현할 때 하는 행동에 대한 관습적인 지식이 있기 때문이다. 즉 어떠한 상황에 대한 정서와 행동은 연상을 통해 서로 교환이 가능하다.

따라서 정서를 정서 어휘로 표현하기보다 그 정서와 인과적인 관계를 지니는 행동으로 표현하는 경우는 연상의 원리가 작동한 내적 상상의 결과로 볼 수 있다. 시적 상황에 대한 정서적 반응으로서의 행동을 표현할 경우 학습자는 자신의 경험에 조희하여 인과적 관계를 지닌 행동을 환기하는 과정을 거치게 된다. 때문에 학습자는 자신의 경험을 통해 시에 대한 정서를 더 구체적으로 체험할 수 있다. 이와 같이 반응으로서의 행동은 그 상황에서 신체적으로 경험한 정서를 불러일으키기 때문에 더 학습자의 맥락과 가까워진다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-서시-13]
그리고 나에게 주어진 길을 걸어가야겠다	㉠선택장애가 올 것 같다	주어진 길이 여러가지 일수도 있을 것 같다

T: 선택장애가 올 것 같다고 했는데 이거를 뭐 ‘슬프다, 기쁘다, 혼란스럽다’ 이런 감정을 표현하는 단어로 찾아본다면 뭐가 있을까? / S: 어. 모르겠어요.

T: \*\*의 감정을 표현하는 데 다른 단어를 찾는 것보다 이 표현이 더 정확한 거 같아?

S: 네.

T: 주어진 길이 여러 가지일 수도 있을 것 같다는 생각을 했는데 왜 이렇게 표현했어요? / S: 길은 하나가 아니니까요.

T: 그럼 예를 들어 줘 봐. / S: 어, 좋은 길 나쁜 길. [C-서시-13]

[C-서시-13] 학습자는 ‘주어진 길’이라는 시어에서 길이 여러 갈래로 나 있는 형상을 떠올려 ㉠처럼 자신의 정서를 표현했다. 일단 ㉠은 어떤 정서에 대한

반응으로서, 어떤 것도 고르기 힘들다는 행동을 표현한 것이다. 그리고 이러한 행동에 대한 표현을 정서 어휘로 대체할 수 있을지에 대한 인터뷰에서 학습자는 어떤 정서 어휘보다 이 행동에 대한 표현이 자신의 정서적 상태를 잘 드러낸다고 생각하고 있다. 즉 학습자가 연상한 행동은 학습자의 그 정서적 상태를 가장 정확하게 묘사해주는 것이라 볼 수 있다. 또한 행동을 정서 표현으로 구현하게 되면, 학습자의 개인적인 맥락이 구체적으로 반영된다. 이 학습자가 ‘길’에 대해 가지고 있는 개인적 맥락에 따라, ‘좋은 길, 나쁜 길’처럼 다양한 특성을 가지는 길들이 여러 갈래로 주어질 수도 있다고 연상한 것을 예로 들 수 있다.

다만 운동주의 「서시」에서 ‘주어진 길’은 혹독한 시련에도 자신의 이상을 굽히지 않겠다는 의지의 표상으로 굳은 결심의 상징에 가까운 시구로, 여러 가지의 길을 연상하게 하는 것에 가까운 의미는 아니다. 따라서 이러한 학습자의 연상은 시의 내용 맥락보다는 학습자의 개인적 맥락에 기댄 감상에 해당한다고 볼 수 있다. 그런데 이 학습자는 감상문 작성에서 위의 정서 표현을 제외하였다. 앞선 항에서 보았던 것처럼, 오독에 의한 정서 표현을 시 전체의 문맥에 따라 수정하는 메타적 사고가 발생한 것이다. 아래의 인터뷰에서 그 사고 과정을 확인할 수 있다.

T: 그런데 이 정서에 대한 내용은 감상문 작성에는 포함되지 않았거든 왜 이것만 뺐을까?

S: 음. 애(감상문에 포함된 정서 표현)를 더 넣고 싶어서요.

T: 그럼 내가 느낀 감정이 이게(감상문에 포함된 정서 표현) 더 확실한 거 같아서 이거(감상문에 포함된 정서 표현)를 선택했어, 아니면 시에 대한 정서로 이게(감상문에 포함된 정서 표현) 더 맞을 거 같아서 선택했어?

S: 이게(감상문에 포함된 정서 표현) 더 맞을 거 같아서요. [C-서시-13]

학습자는 글쓰기라는 활동에서 하게 되는 글의 주제를 찾고 문맥을 갖추는 사고 과정에 따라 자신이 형성한 정서 표현들을 취사선택하여 감상문을 작성한다. 학습자의 주관에 함몰된 정서는 학습자에게 더 강렬하게 감각될 수 있지만, 문학 독서 및 감상 쓰기의 전체적 맥락을 메타적으로 인지하는 과정을 거칠 경우에는 상호소통적으로 보완될 수 있다. 즉 감상문 쓰기 활동은 학습자가 시에 대한 자신의 정서적 반응을 돌아봄으로써 이를 수정하고 보완하는 메타적 사고를

가능하게 하는 효과를 지닌다.

시에 대한 꼼꼼한 읽기와 정서를 표현하는 쓰기의 과정에 발생하는 보완적 인지 작용을 메타적 사고라고 명명할 수 있다. 메타적 사고의 작용은 학습자가 시를 더 적극적으로 이해할 수 있고 정서 표현의 적합성을 보완한다는 점에서 매우 중요한 인지 전략이다. 이러한 메타적 사고를 활성화하기 위해서 시에 대한 정서 표현은 반복적으로 이루어질 필요가 있다. 이는 읽기와 쓰기 과정의 단계화 및 상세화를 통해 실현될 수 있다. 또한 시 읽기와 정서 표현의 전 과정에 걸쳐 일어날 수 있는 회귀적 활동인 고쳐쓰기 활동의 활성화를 통해서도 이루어질 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-엄마-2]
안 들리네, 어둡고 무서워	<u>웬지 달래주고 싶었다.</u>	㉠내 방은 환하지만 동생도 자신방에 들어가 있으면 무서운 <u>나의 경험</u> 이 <u>떠올랐다.</u>

지금 생각해도 눈물이 나올 것 같이 힘들었을 유년 시절의 화자가 ㉠너무 불쌍해서 굿 네이버스를 통해 후원이라도 해주고 싶은 마음이었다. 이시는 지금 이런 상황에 있는 사람들이 꽤 있는 것을 알수 있고, ㉡지금 나는 풍족한 생활을 누리고 있다는 것을 알게 해준 시인 것 같다. [B-엄마-2]

[B-엄마-2] 학습자 역시 ‘달래주고 싶다’라는 행동으로 정서를 표현하고 있다. 그 이유로 작성한 내용은 학습자가 가지고 있는 시의 화자와 유사한 경험을 환기한 결과이다. 혼자 있는 상황에서 느꼈던 무서움이라는 감정의 공감으로 인해, 학습자는 화자를 달래주고 싶다는 행동으로 위로나 동질감을 표시하고자 한 것이다. 이 학습자 역시 화자에 대한 ‘나’인 타자로서의 위치를 인식한 정서 표현을 하고 있다. 특히 이 학습자는 시 텍스트와 유사하지만 특수한 자신의 맥락을 환기하였다는 데에서 의의를 찾을 수 있다. 이는 학습자가 정서 표현에 대한 이유로 ㉠처럼 ‘내 방은 환하지만’이라고 다름을 표시한 부분에서 볼 수 있다. 시의 화자는 어두운 방에 혼자 있는 상황인데 반해 학습자는 환한 방에 혼자 있을 때의 경험을 떠올렸다. 즉 무서움이라는 정서를 느낀 경험이라는 데에서는 동일하지만 학습자 맥락의 특수한 부분을 통해 주체적인 정서를 표현한 것이다.

학습자가 시의 화자와 무조건 동일시하게 되면 타자로서의 학습자의 위치를 잃어버리게 되고, 시와의 소통을 끊고 학습자의 개인적 맥락에만 몰입하게 되면 문학 작품에 대한 정서를 형성할 수 없게 된다. 이러한 단점들을 보완하는 방법은 이처럼 시 텍스트와 유사한 점을 통해 환기된 학습자의 맥락에서 고유한 점을 찾아 주체적인 정서를 형성하는 것이다. 앞선 양상에서도 보았지만 이러한 주체적인 정서 표현의 확장 및 심화는 감상문 작성에서 이루어질 수 있다.

또한 이러한 정서는 학습자의 삶과 밀접하게 연관이 되므로 삶에 대한 성찰로 이어질 수 있다. [B-엄마-2] 학습자는 감상문에서 시적 상황에 대한 화자의 정서를 파악하고 공감을 거쳐 ‘불쌍하다’는 자신의 정서를 정서 어휘로 표현했다. 그리고 이 어휘를 보완할 수 있는 정서적 반응으로 연결되는 ㉞와 같은 행동을 연상하여, 정서 어휘로 표현되지 않는 고유하고 특수한 주체적 정서의 결을 언어화하였다. 이때 학습자가 환기한 행동은 학습자와 밀접한 현실의 맥락에서 기인한 것이기 때문에, 정서 표현이 좀 더 자기화되었음을 확인할 수 있다. 또한 이러한 감상문 쓰기 과정은 ㉡에서 볼 수 있듯 자신의 삶을 돌아보는 성찰적 태도를 취할 수 있게 하는 교육적 의의가 있다.

### (3) 상상적 재구성에 의한 기분 표현

시 텍스트에 대한 자신의 정서를 표현할 때 일반적으로 정서 어휘를 선택해야 한다는 부담감을 가지고 있는 학습자들이 많다. 하지만 이미지가 두드러진 시이거나 학습자가 자신의 경험 맥락을 강력하게 반영할 수 있는 경우에는 학습자의 상상이 곧 정서로 직접 연결되는 사례도 많다. 시 텍스트에 대한 학습자의 연상의 종합으로서 상상을 통해 재구성된 시 자체가 학습자의 정서에 대한 인식이 반영된, 즉 주관적으로 의미화된 표현이 되기 때문이다. 이러한 경우는 학습자의 정서 표현 자체가 시를 상상적으로 재구성한 장면이나 상황으로 서술된다. 이때 학습자의 정서는 장면이나 상황에 대한 학습자의 기분, 혹은 장면이나 상황으로 의미화된 학습자의 기분이라고 볼 수 있다. 즉 신체적인 지속성을 지니는 정서를 표현하는 양상으로 연상을 통한 상상적 재구성을 범주화할 수 있는 것이다.

연상 작용은 상상 작용의 일부이기 때문에 이미지가 두드러지는 시에서 더 뚜렷하게 나타난다. 아래는 이미지가 두드러진 시를 읽은 학습자의 감상이다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-61]
고운 봄의 향기가 어리우도다	벚꽃이 떨어지는 듯한 장면이 떠올랐다	고운 봄의 향기가 난다고 하였는데 뭔가 벚꽃이 떨어질 때에 그런 느낌이 들어 생각이 났다

[B-고양이-61] 학습자는 ‘봄’과 ‘향기’라는 시어의 연결에서 봄에 피는 상징적인 꽃인 ‘벚꽃’이 지는 모습을 연상하여 표현하였다. 학습자에게 정서 자극으로 다가온 봄의 향기라는 개념이 봄에 피는 꽃인 벚꽃으로 이어진 것이다. 이는 더 큰 범주의 개념에서 학습자가 연상하는 부분을 선택하는 사고와 시어 간의 연결에 대한 고려가 학습자의 정서를 표현할 단어의 연결에 영향을 미치는 점을 보여준다. 또한 ‘벚꽃이 떨어지는’ 상황은 단순한 장면이 아니라, 학습자가 과거의 경험에서 느낀 기분을 감상한 시 텍스트의 시구에서 환기할 수 있었기 때문에 ‘생각이 났’던 것이다. 따라서 학습자의 정서 표현은 학습자의 경험에서 비롯된 정서적 반응을 시 텍스트와 연관 지어 구체화한 것이다.

그런데 이러한 연상에 의한 상상적 재구성은 학습자가 정서를 표현한 것인지 단순한 작품에 대한 해석인지 모호한 경향이 있다. 이러한 학습자의 주관에 반영된 해석을 정서적 해석이라고 할 수 있고 이는 비평 용어로는 주관적 비평으로 불린다. 학습자의 주관적이고 정서적인 반응이 주로 해석의 단초로 작용한 경우이다. 이에 따라 문학 작품에 대한 독자의 비평은 작품의 구조나 가치를 중심으로 하는 객관주의 비평과 독자의 작품 의미 구성 과정을 중시하는 주관주의 비평으로 나눌 수 있다.<sup>14)</sup> 이 중 주관주의 비평은 문학 작품이 개방적 구조를 가지고 있다고 전제한다. 작품의 구조 자체에 독자가 채워야 하는 빈 공간이 존재하며 이는 작품과 독자 사이의 소통 과정을 통해 채워진다고 보는 것이다. 시의 경우 학습자가 이런 빈 공간을 채워 넣는 과정에서 학습자의 정서적 반응이 활성화되고 해석 내용에 학습자가 인지한 정서 표현이 반영될 수밖에 없다.

T: 어떤 상황이라든지 보이는 장면을 통해서 설명을 했잖아. 이러한 표현은 이 시에 대한 \*\*이의 감정이나 느낌에 더 가까운 거 같아 아니면 시의 내용에 대한 \*\*이의 이

14) 서민정 외, 「학습 독자를 위한 문학 비평 교육의 방향」, 『교원교육』 제22권 제4호, 한국교원대학교 교육연구원, 2006, p.50.

해에 더 가까운 거 같아?

S: 음. 반반이요. (T: 그러면 감정은 여기서 어떻게 드러날까?) ①이거를 보면 뭔가 딱 그런 감정이 드는 거 같아요. [B-고양이-61]

[B-고양이-61] 학습자와의 인터뷰를 보면 학습자가 정서 표현으로 시의 장면이나 이미지를 묘사하는 이유를 찾을 수 있다. 이 학습자는 시의 장면을 재구성하여 자신의 정서로 표현한 것에 대해 시에 대한 해석에만 그치는 사고가 아닌 학습자 자신의 감정이 표출된 결과로 보고 그 이유를 ①처럼 들고 있다. ①에 드러난 학습자가 말하고자 하는 바는, 학습자의 정서 표현으로서 장면화된 이미지는 학습자가 느낀 정서를 가장 근접한 표현으로 언어화하는 방식이라는 것이다. 그 장면이나 그 상황에서 느껴지는 자신의 기분으로서의 정서는 다른 정서 어휘로 수렴하는 것보다, 장면이나 상황을 더 구체적으로 표현하면 표현할수록 학습자가 체험하는 정서를 더 정확하게 표현하는 방식이 된다는 의미이다. 또한 학습자가 정서를 표현하는 방법에 있어 정서 어휘를 찾으려고 하는 시도보다 오히려 이러한 장면으로 재구성하는 방식은 학습자가 더 자신의 맥락을 창조적으로 활용할 수 있는 방향이 될 수 있다.

학습자가 시 텍스트에서 비롯한 자신의 경험을 반영하는 정서 표현은 학습자가 가지고 있는 경험이 구체적일수록 자세하게 묘사되고, 시 텍스트의 부분이 아니라 전체적인 맥락을 근거로 할 때 주관이 객관적으로 서술된다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-82]
금방울과 같이 호동그란 고양이의 눈에	고양이의 눈에 꼭찬 금빛 (중략)	<u>①예전 고양이를 키웠을 때 고양이의 눈이 금빛색이었기도하고 (중략)</u>
미친 봄의 불길의 흐르도다	<u>②위에서 말한 눈동자의 마블링이 불길같다고 느꼈다.</u>	고양이의 눈도 멀리서보면 단색처럼 느껴지지만, <u>③자세히 살펴보면 여러가지 색이 섞여 흘러가는 것처럼 보였던 기억이 있기 때문</u>

[B-고양이-82] 학습자는 이장희의 「봄은 고양이로다」 라는 시에 대해 자신이 예전 고양이를 키웠던 경험을 떠올려 상세한 묘사를 정서적 반응으로 표현했다. ①와 ③는 고양이의 눈을 본 경험을 떠올리는데 경험에만 기대지 않고 시



텍스트와도 끊임없이 상호작용하고 있음을 보여준다. 단순한 고양이의 눈을 본 경험이 아니라 ‘금방울과 같이’에 어울릴 수 있는 고양이 눈의 색을 본 경험을 찾아 표현했기 때문이다. ㉞와 같은 정서가 표현될 수 있었던 것도 학습자가 앞의 내용과 해당 행의 내용을 연관 지은 뒤, 이때 연상되는 경험을 환기하여 시의 내용을 재구성했기 때문이다. 학습자는 단편적인 시어에서 환기된 경험에만 기대지 않고 시 텍스트의 맥락에 맞추어 보다 적합한 경험을 찾고 있는 것이다. 이는 위의 학습자와 같이 시의 대상에 대한 구체적인 경험을 가지고 있을 경우 더욱 적극적으로 가능하다. 학습자가 이러한 경험을 지니고 있지 못하다면 시에 대한 적극적인 정서 체험을 위해 다양한 비계를 자료로 제공해줄 필요가 있다.

연상에 의한 정서 표현 과정에서 학습자는 영상 매체에 대한 경험을 환기할 수도 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-64]
금방울과 같이 호동그란 고양이의 눈에	따뜻한 느낌, 매끈매끈	금색이라고 하니까 따뜻한 느낌이 나고, 고양이 눈은 깨끗하고 매끈매끈하게 보이 니까
미친 봄의 불길이 흐르도다	꽃바람이 미쳐 날뛰는 느낌	‘미친 봄’이라고 하니깐 봄하면 생각나는 꽃과 약한 바람이 뒤섞여 태풍처럼 여기 저기 쓸고 다니는 느낌이기 때문
푸른 봄의 생기가 뛰놀아라	㉞넓은 초록빛 나뭇 잎들이 있는 언덕에 서 아이들이 나비를 쫓아다니는 모습이 느껴짐	㉞푸른 봄이라고 하니까 파릇파릇한 초록 색 잔디가 넓게 펼쳐져 있는 것이 생각나 고 ㉞생기하면 5~8살 아이들이 나비를 잡으러 쫓쫓쫓 뛰어다니는 것이 생각나기 때문

㉞‘봄은 고양이로다’라는 시를 읽고 든 느낌은 내가 ‘코코몽’이라는 어린이 애니메이션에 나오는 ‘냉장고 나라’에 와 있는 듯한 것이었다. ㉞냉장고 나라는 항상 따뜻한 바람이 불고, 넓고, 파릇파릇한 초록색 잔디가 여기저기에 깔려있다. 내가 이 시를 읽고 이런 느낌이 든 이유는 이 시가 각 연마다 느껴지는 것이 비슷하지만 다른데, ㉞냉장고 나라가 이 모든 감정들을 종합한 것이기 때문이다. [B-고양이-64]

[B-고양이-64] 학습자도 연상에 의한 비유적 표현으로 시에 대한 자신의 기분을 언어화하고 있다. 표에서 예를 들면, ㉞의 ‘푸른 봄’이라는 시어에서 ‘초록

빛 나뭇잎, 초록색 잔디'를 연상하고 ㉔의 '생기가 뛰놀아라'라는 시구에서 어린 '아이들이 나비를 쫓아다니는 모습'을 연상함에서 찾을 수 있다. 우선 학습자는 '푸른'이라는 시어가 지닌 색채의 범위 중 '초록빛'을 선택하고 만물이 소생하는 '봄'이라는 시어의 이미지 중 초록빛과 연결 지을 수 있는 '나뭇잎, 잔디'를 선택하였다. 이는 더 큰 범주의 개념에서 학습자가 연상을 통해 부분을 선택하고, 시어 간의 연결에 대한 고려가 학습자의 정서를 표현할 단어의 연결에 영향을 미치는 점을 보여준다.

또한 '생기'와 '뛰놀아라'의 연결에서 학습자는 아이들이 넓은 곳을 뛰어다니는 모습을 연상하였는데 이는 학습자가 가지고 있는 시구에 대한 개인적 맥락이 장면의 연상에 영향을 미친 것으로 보인다. 정서 표현의 이유에서 '5~8살 아이들'이라고 한정된 것에서도 개인적인 맥락이 구체적으로 작용한 것을 엿볼 수 있다. 그리고 이 아이들의 모습을 '나비를 쫓아다니는'이라고 표현하였는데 이는 이 시가 가지고 있는 봄이라는 계절적 배경을 염두에 두고 장면을 묘사한 것으로 보인다. 즉 시어들의 연결이 가지고 있는 개념을 구체적인 특성으로 쪼개어 학습자의 맥락에 따른 선택의 과정을 거친 표현인 것이다.

이 학습자의 경험적 맥락은 감상문 작성에서 더 확장되어 적용된다. 감상문에서 학습자는 시를 읽고 든 정서들을 종합하여 표현하기 위해, ㉕처럼 떠오르는 TV 프로그램 시청 경험을 자신의 정서에 대한 구체적 맥락으로 환기하였다. 이때 학습자는 개인적 맥락 크게 의존하게 되지만 이 학습자의 경우는 시 텍스트와의 긴장된 소통 관계를 놓지 않는다. ㉔를 보면 '따뜻한 바람, 넓다, 초록색 잔디'에 대한 이미지를 종합하는 과정을 보여주는데, 이는 '냉장고 나라'라는 애니메이션의 이미지에서 출발한 것이 아니라 시 텍스트에서 학습자가 연상한 이미지들이기 때문이다.<sup>15)</sup> 즉 ㉕에서 드러나듯 시에 대한 학습자의 정서 반응으로 일어난 표현들을 종합하여 학습자의 개인적 맥락에 조화한 결과 연상된 것이 '냉장고 나라'라는 애니메이션의 이미지인 것이다.

따라서 학습자가 매체를 통해 체험된 정서를 환기할 경우 강렬하게 각인된 개인적 경험의 서사로만 치우치지 않기 위해 시 텍스트에서 그 근거를 찾는 상호작용을 더 적극적으로 독려할 필요가 있다. 또한 학습자가 정서 표현에 대한 근

15) [B-고양이-64] 학습자가 각 행별로 형성한 정서 표현을 정리한 표에서 파악할 수 있다.

거를 형성하지 못하는 경우는 그것이 학습자의 맥락에 기대어 있는 경우가 많으므로, 잠재되어 있는 학습자의 맥락을 구체적으로 실현시키기 위해서 비계로 작동할 수 있는 다양한 예시들을 제공해주는 전략도 필요하다.

### 3. 유추에 의한 비유적 표현

유추는 유사성에 의해 한 사물이 다른 사물과 대응이 되는 체계적인 구조를 지닌 논리적 사고로 개념의 전환이 일어나는 표현 방식이다. 유추의 대표적인 수사법인 은유에서 예시를 들면, ‘인생’과 ‘여행’은 전혀 다른 개념의 영역을 지니면서도 일정 시간 동안 다양한 경험을 하며 보낸 뒤 끝이 존재한다는 유사성을 지니기에 서로 연결된다. 이 절에서는 이러한 유추적 사고를 통해 학습자가 시에 대한 정서 체험을 구체화하고 함축적으로 표상할 수 있는 대상을 선정하여 정서의 의미를 창조하는 표현을 살펴보고자 한다.

유추에 의한 비유적 표현은 하나의 의미 영역에 있는 개념을 학습자가 가지고 있는 맥락에 따라 다른 의미 영역의 개념으로 넘나들면서 주관적 의미를 객관화한다. 그리고 유추에 의해 선택된 대상이 지니는 근접이미지는 그 이미지가 학습자의 맥락에 근거한 유추적 사고를 통해 형성된다는 점에서 대상화로서의 비유적 표현임을 설명할 수 있다. 또한 이러한 표현은 정서가 직접적으로 드러나기보다는 상징적인 이미지를 통해 간접적으로 표현되므로 그 과정이 매우 주관적이다. 따라서 유추에 의한 비유적 표현은 학습자가 나타내고자 하는 정서에 따라 의미화된 대상에 대한 공감이가 가능해야 한다. 즉 학습자가 선택한 주관적인 근접이미지에 의해 A라는 정서를 B라는 대상으로 나타낼 때, A와 B가 지닌 유사성의 근거를 학습자의 맥락과 시의 맥락에서 찾아 논리적인 설득력을 갖춰야 한다.

본고는 이러한 정서와 대상에 대한 유사성의 근거를 찾는 과정이 시 텍스트와의 지속적인 소통을 거치기보다 개인적 맥락에 치우친 경우인 개인적 맥락에 의한 대상화와, 학습자와 시 텍스트가 지속적인 소통을 거친 창의적인 대상화를 문맥과의 소통에 의한 대상화로 나누어 보았다.

## (1) 개인적 맥락에 의한 대상화

학습자가 시 텍스트를 읽으면서 자신이 체험한 정서를 표현할 때 학습자의 내적 정서는 언어화에 대한 기의가 되고, 이 의미를 대치할 수 있는 적당한 기표를 찾는 과정은 본질적으로 유추를 통한 은유화가 된다. 이때 시 텍스트 안의 상황이나 분위기 혹은 그에 대한 학습자의 경험이나 지식 등이 유추적 사고를 작동시키는 맥락으로 작용한다. 따라서 기표와 기의의 연결 과정, 즉 정서를 표현하는 언어를 선택하는 과정이 시 감상에 토대한 정합성을 지니지 않는다면 학습자의 주관만 드러나고 시와의 소통은 드러나지 않는다.

학습자의 정서 표현이란, 정서 체험이라는 것이 매우 개인적이고 내적인 과정이라는 면에서 그러하듯이, 개인의 내적 맥락에 기댄 주관적인 활동이다. 특히 근접이미지를 상상하여 대상을 선정하는 유추에 의한 표현은 유비추리의 논리가 개인의 내적인 독서 공간에 활성화된 기억 이미지에 묻히기 쉽기 때문에, 창의적이라는 장점도 있지만 시 텍스트와 관계없이 주관성에 함몰될 수 있다는 한계도 지닌다.<sup>16)</sup>

따라서 시 감상이라는 장면에서 학습자의 정서를 표현할 때 유추적 사고는 학습자와 시 텍스트 사이의 소통 과정을 거쳐 타당성을 갖추어야 한다. 하지만 학습자가 시 감상에서 자신의 정서에 주목하다 보면 시 텍스트의 문맥과의 소통보다 개인적인 맥락에 치우친 정서 체험을 하기 쉽다. 이런 경우는 텍스트가 가지고 있는 발화의 파편에 대한 인상적인 자신의 정서적 반응을 개인적 맥락에 근

---

16) 사고를 언어로 표현할 때 발생하는 유추의 과정을 인지언어학에서는 사상(寫像, mapping)이라는 용어로 나타낸다. A를 B와 연결 지을 때 영역 간 횡단에서 나타나는 체계적 의미화의 사고 과정을 사상이라고 본다. 이때 이러한 의미화를 가능하게 하는 개인이 지닌 도식(schema)을 영상도식(image-schema)이라고 명명한다. 영상도식이란 신체적 활동으로부터 도출된 반복적인 패턴, 규칙성이다. 즉 하나의 구체적인 영상이 아니라 각각의 경험들을 도식적으로 구조화한 것이기 때문에 우리의 지각과 개념을 구성하는 데 질서를 부여한다. 따라서 영상도식은 학습자의 반복적 경험에 의해 확립된 기본 구조로 주관적이고 추상적이다. 또한 영상도식은 풍부한 영상과 경험, 지각, 느낌 등의 형성에서 반복적으로 작용할 수 있는 정도의 일반성과 추상성의 수준으로 존재하는 패턴이기에, 안정성을 가지면서도 창의성을 발산할 수 있는 유연한 도식이다. 하지만 영상도식의 활용은 학습자의 체험에 기저하기 때문에, 이때의 사상은 시의 맥락보다 개인의 주관에 기울어질 가능성도 있다. Mark Johnson, *The Body in the mind*, 『마음 속의 몸: 의미·상상력·이성의 신체적 근거』, 노양진 옮김, 철학과 현실사, 2000, pp.102-105.

거한 근접이미지로 표현하는 양상을 나타낸다. 때문에 이런 경우의 대상화는 시 텍스트에 드러나는 하나의 시어나 단편적인 부분과 개인적인 맥락이 유추를 통해 이어지는 구조화를 보인다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유
그리고 나한테 주어진 길을	집	㉠ <u>좋아서</u> [C-서시-55]

[C-서시-55] 학습자의 경우 독자적으로만 보았을 때는, 정서 표현에 대한 이유로 형성한 ㉠가 정서를 직접적으로 드러내는 표현인 것처럼 보이지만, 이를 토대로 유추하여 대상화한 ‘집’이라는 표현이 학습자의 정서로 선정하였다. 이 학습자는 ‘나한테 주어진 길’이라는 시구에 대해 ‘좋다’라는 긍정적인 평가를 내린 뒤, 자신의 맥락을 동원하여 이러한 ‘좋은’ 정서를 드러낼 수 있는 길은 ‘집’으로 가는 길이라고 유추한 것으로 보인다. 따라서 ‘집’이라는 표현은 학습자가 시의 부분적 내용에 대한 자신의 정서를 개인적인 맥락에 근거하여 근접한 이미지를 지닌 대상으로 나타낸 유추적 사고의 결과이다. 그렇기 때문에 일반적으로는 정서를 드러내는 표현이라고 판단하기 어려워 보이는 보통 명사를 시 텍스트에 대해 학습자가 체험한 정서의 대상화라고 볼 수 있는 것이다.

하지만 이는 운동주의 「서시」라는 시에 대한 올바른 소통 결과로서의 정서 표현이라고 보기는 어렵다. 이 시의 전체적인 맥락에 비추어 보면 ‘주어진 길’은 화자가 의무를 느끼는 무겁지만 올바른 방향이기에, 학습자의 감상과 마찬가지로 충분히 긍정적인 평가를 내릴 수 있는 시구이다. 다만 이 학습자의 대상화의 문제는 유추적 사고가 충분히 합리적으로 드러나지 않았다는 것이다. 자신이 ‘집’이라는 대상으로 정서를 표현하기 위해 반영한 개인적 맥락과 시에서 찾은 근거가 좀 더 구체적으로 구조화되었다면 ‘집’이라는 표현은 시에 대한 정서적 해석이자 창의적 표현이 될 수도 있다. 따라서 이 학습자의 정서 표현은 시의 발화 전체와 지속적으로 소통한 결과인 정서적 이해라기보다는, 학습자의 맥락에 의존한 채 시의 부분적인 발화만 수용하여 다른 부분과의 소통은 차단한 정서 표현으로 한계를 지닌다. 이러한 학습자의 경우는 근접이미지를 떠올리고 대상을 선정하는 유추의 근거를 학습자의 맥락과 시의 맥락에서 충분히 찾을 수 있도록 교육적 처치가 필요하다. 이는 감상문 작성 과정에서 보완될 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-55]
날카롭게 쪽 뺨은 고양이의 수염에	㉠카리스마	㉡날카롭지만 부드러운 얇은 수염에서 카리스마가 느껴졌기 때문이다.

㉢마치 봄을 닮은듯한 이 고양이는 붉은 카펫에 앉아 창문으로 들어오는 햇빛을 받으면서 귀엽게 졸고 있다. ㉣‘봄’이라는 주제에 맞게 매력적이고 아름답게 고양이를 봄에 비유하면서 봄이라는 주제를 잘 살리고 있다. [B-고양이-55]

[B-고양이-55] 학습자는 자신의 정서를 ㉠처럼 대상화하여 표현하였는데 이 유추는 ㉡에서 볼 수 있듯, 시 텍스트에서 드러난 ‘날카롭다’는 정보와 ‘고양이의 수염은 부드럽고 얇다’는 학습자의 개인적 맥락이 연합하여, 이와 근접한 이미지를 지닌 ‘카리스마’라는 대상으로 표현된 것이다. 그런데 이 대상화가 시 감상으로서의 정서 표현으로 타당성을 갖추기 위해서는 시의 앞뒤 문맥과 개인적 맥락의 연결이 좀 더 드러날 필요가 있다. 학습자가 감상문에 작성한 내용에서처럼 ‘봄’과 ‘고양이’라는 소재로 그려낸 시의 문맥과 ‘카리스마’라는 대상화된 정서의 연결점이 합리적으로 드러나지 않기 때문이다. 그래서 학습자는 감상문 작성에서 ㉠로 표현한 정서를 반영하지 않고 있다. ㉣에서처럼 학습자가 찾아낸 시의 주제와의 연결에 실패했다고 볼 수도 있고 이를 수정했다고 볼 수도 있다. 다만 학습자의 감상문에는 시의 해당 내용에 대한 감상을 수정하여 반영하지 않았기 때문에 실패로 보기가 쉽다. 하지만 ㉢에서처럼 시의 내용을 학습자의 정서를 반영하여 재구성한 표현에서 ㉠가 등장하지 않는 것으로 보아 자신의 정서 체험에 수정이 필요함을 인식하였음은 확실해 보인다.

이처럼 감상문 작성에 따른 시 감상에 대한 메타적 인식은 학습자의 정서 표현이 대상화되는 유추를 더 정교하고 합리적인 표현 과정으로 나아가게 한다. 따라서 감상문 작성을 통한 메타적 인식은 정서의 대상화를 위한 유추에서 학습자의 맥락과 시 텍스트의 맥락의 상호작용이 활발히 일어날 수 있는 교육적 처치가 될 수 있다. 이 메타적 인식이 더 구체적으로 일어나고 수정 활동이 실패하지 않고 성취되기 위해서는 고쳐쓰기 과정에서의 시 이해를 위한 다양한 비계와 전략의 제공이 필요하다.

그런데 개인적 맥락에 의한 유추가 필연적으로 학습자의 정서를 대상화하는

것은 아니다. 아래의 학습자는 개인적 맥락에 의한 유추를 통해 정서를 언어화 하였으나 그 정서가 학습자의 정서가 아니라 화자의 정서에 머물러 있음을 보여 준다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-엄마-1]
지금도 내 눈시울 뜨겁게 하는	㉠나의 트라우마	내가 그때 기억이 많이 남은 걸 보니 ㉡많이 슬펐던 것 같다.

[B-엄마-1] 학습자 역시 정서를 직접적으로 드러낸 표현은 ㉡에서 ‘슬픔’으로 나타나고 이를 ㉠와 같이 ‘트라우마’라는 개념으로 대상화하여 정서 표현을 형성하였다. 과거의 슬픔을 회상한다는 시의 내용적 요인에 기대어, 이와 근접한 이미지를 지닌 ‘트라우마’로 정서를 대상화한 것이다. 이 유추는 학습자가 지닌 개인적 맥락에 의한 대상의 선택으로 보인다. 그런데 여기서의 정서는 학습자의 정서라기보다는 시적 화자의 정서를 대상화한 것이다. 정서 표현에서 보이는 ‘나’라는 지칭은 학습자 자신이 아닌 시의 화자를 가리키고 있기 때문이다. 개인적인 맥락을 통해 대상화된 표현이 학습자의 정서가 아닌 시의 화자의 정서로 귀결된 이유는 학습자가 시 텍스트를 타자화하였으나 공감적인 소통을 하지 못했기 때문으로 보인다. 다음은 이 학습자가 작성한 감상문의 일부이다.

나도 집에서 엄마를 기다린 적은 있지만 엄마를 기다리며 그립고 슬프진 않았다. 왜냐면 나는 TV와 휴대폰으로 재미있게 놀 수 있었기 때문이었다. 옛날에는 밤이 되면 놀 수 없었고 TV나 휴대폰 등이 없어서 많이 그리웠을 것 같다. [B-엄마-1]

이 학습자는 엄마의 부재라는 상황에서 화자가 느끼는 ‘그리움’과 ‘슬픔’이라는 정서를 읽어내었으나 이에 대해 공감하지는 못하고 있다. 학습자는 같은 상황에서 그리움과 슬픔보다는 다양한 매체를 즐기는 ‘재미’를 느끼기 때문이다. 즉 학습자가 정서의 대상화를 위해 유추에 활용한 개인적 맥락은 시 텍스트와의 소통에서 타자로서 학습자의 발화를 드러낸 것이 아니라, 화자가 보여주는 정서를 표현하기 위해 활성화된 것이다.

따라서 개인적 맥락에 의한 유추는 주관에 치우친 정서를 표현할 수 있으나, 이때 대상화된 정서가 항상 학습자에 의해 체험된 정서는 아닐 수 있음에 주의해야 한다. 이는 학습자가 정서를 체험하기 위해 시를 이해하는 과정에서 문맥

을 전체적으로 고려하지 않은 부분적 읽기와, 시에 대한 공감적 감상을 통해 시적 경험을 하지 못하는 소통적 정서 형성의 실패로 나누어짐과 연결된다. 앞서 본 [B-고양이-55]와 [C-서시-55] 학습자의 경우는 전자에 해당하고 [B-엄마-1] 학습자의 경우는 후자에 해당하는 것이다. 후자의 경우는 학습자가 시의 상황이나 화자의 정서에 대해 공감할 수 있는 자신의 맥락을 활성화할 수 있도록 돕는 독서 토의나 사고 구술과 같은 교육적 처치가 필요해 보인다.

## (2) 문맥과의 소통에 의한 대상화

본 연구는 학습자가 시 감상 과정에서 소통적 정서를 체험하고 이를 표현하는 정서 표현 활동을 이상적인 시 감상 교육으로 본다. 이를 위해서는 시 텍스트와 학습자가 지닌 맥락의 지속적인 상호작용을 통해 학습자가 정서를 주관적으로 의미화할 수 있어야 하고, 그 결과 학습자는 창의적인 시 감상 활동으로 나아갈 수 있다. 학습자가 시의 함축적 의미를 주체적으로 이해하는 과정에서 자신의 정서까지 창의적으로 표현할 수 있기 때문이다. 이러한 경우 정서는 정서 어휘가 아닌 근접한 이미지를 활용하여 대상화된다. 그런데 이 유추의 과정에서 시 텍스트의 맥락과 학습자의 맥락의 상호작용을 구체적으로 드러내기 위해서는 정서 표현에 대한 근거를 시 텍스트의 맥락과 학습자의 맥락에서 모두 찾을 수 있어야 한다.

따라서 이러한 정서의 대상화는 시 텍스트 문맥과 학습자의 맥락의 소통이 구조화되어 합리적 유추의 과정이 드러난 정서 표현으로 볼 수 있다. 또한 이는 일상적인 것을 넘어선 시적 사고로, 유추적 사고에 비일상적인 방식으로 구실을 채움으로써 이루어진다.<sup>17)</sup> 여기서 일상적이라는 것은 개념에 대한 “습관적이며 틀에 박힌 신체적·사회적 경험에 근거한”<sup>18)</sup> 관습적인 사고를 말하고 비일상적인 방식이라는 것은 관습적인 사고를 벗어난 창의적인 대상화를 의미한다.

17) George Lakoff & Mark Tuner, *More than cool reason*, 『시와 인지』, 이기우·양병호 옮김, 한국문화사, 1996, p.95.

18) 위의 책, p.85.



해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-85]
고운 봄의 향기가 어리우도다	㉠ <u>좋은, 재밌는,</u> <u>꿈을 꾸는 듯 한</u> <u>느낌</u>	현실에서는 향기가 보이지 않지만 꿈에 서는 가능하며 좋은 재밌는 즐거운 느 낌, 기분이기 때문에
금방울과 같이 호동그란 고양이의 눈에	㉡ <u>호수 한 가운데서</u> <u>노을이 비친 모습</u>	고양이의 눈을 호수라고 표현하고 불길 때문에 붉은 색이 떠오름

㉢3번째와 4번째 행 “금방울과 같이 호동그란 고양이의 눈에 미친 봄의 불길이 흐르도다” 반짝이는 동그란 호수를 보는 듯한 느낌과 그 가운데에서 노을로 떠오르는 듯한 모습을 보고 있는 듯한 느낌이 들었습니다. ㉣금방울 호수 = 반짝거림, 고양이의 눈 호수 = 동글거림 이고 또한 호수 =고양이눈 호수에 비친 노을이 마치 고양이 눈에 불길이 흐르는 듯한 느낌과 비슷하다고 느꼈기 때문이다. [B-고양이-85]

[B-고양이-85] 학습자는 ㉠에서 ‘고운 봄의 향기’라는 시구의 의미를 봄의 향기가 곱다고 이해하였으며, 이와 같이 봄의 향기가 고운 것은 현실에서 불가능하기 때문에 이를 꿈을 꾸는 것 같은 상황으로 유추하였다. 또한 이와 같은 유추 결과, 해당 시구에 대해 좋고 재미있다는 자신의 느낌을 표현하였다. ㉡에서는 ‘고양이의 눈’을 ‘호수’라는 개념으로 대체하고 ‘불길’을 ‘노을’로 대상화하였는데, 이 과정에서는 감상문의 ㉠에서처럼 등호의 관계로 학습자의 개인적 맥락에 따라 유사성을 지닌 근접이미지로 전환되는 유추가 드러난다. 그런데 이 학습자의 감상문에서 주목할 것은 ㉢에서 드러나는 문맥의 파악이다. 이 학습자는 감상문을 작성하면서 한 행의 내용에 간혀서 정서 자극에 반응하지 않고 앞뒤 행의 문맥을 파악하여 시가 지니는 구조와 소통하려는 시도를 보인다. 시 전체에 대한 고려까지 이어지고 있지는 않지만 자신의 독서 공간에서 유추적 사고를 통해 다양한 근접이미지를 활용하여 시의 문맥을 이해하려는 시도는 학습자의 정서가 더 타당성을 갖출 수 있는 도약이 된다.

따라서 유추에 의해 대상화된 정서 표현에 있어서도 중요하게 다뤄져야 하는 것은 학습자의 메타적 인식이다. 이는 시 감상의 과정에 대한 자신의 사고를 조정하는 전략을 활용하여 부분이 아닌 전체를 상호작용적으로 엮으려는 시도를 말하며, 학습자가 표현한 정서가 문학 작품에 대한 정서로서의 타당성을 갖추게 한다. 이러한 사고의 연결은 감상문을 작성하는 과정에서 시 감상을 회고하고

보완하는 메타적 사고를 통해 형성된다. 따라서 이상적인 정서의 대상화는 근접 이미지를 활용한 유추의 과정이 구체적이고 체계적이며, 이를 통해 시 텍스트와 학습자의 소통 공간이 더욱 활성화된다. 즉 학습자의 맥락이 시 텍스트의 맥락과 얹히는 유추의 과정이 이상적인 정서의 대상화를 이끄는 것이다. 아래 학습자의 정서 표현에서도 시 텍스트 문맥과 학습자 맥락의 소통적 얹힘이 상세히 구조화되는 것을 살펴볼 수 있다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현	정서 표현에 대한 이유 [C-멧새-7]
명태는 길다랗고 파리한 물고긴데	약자, 약함	㉠힘 없고 여리한 모습이 생각나서
나도 길다랗고 파리한 명태다	㉢영양가 없이 빠빠 마른 약자	㉡글썸이가 명태랑 다를 게 없이 느껴져서

㉠썩썩한 기분이 들었다. ㉡차갑게 언 명태의 시간이 흐르지 않아서 썩썩했는데 ㉢‘나도 길다랗고 파리한 명태다.’라는 행에서 ‘나’도 썩썩한 명태랑 다를 게 없다는 점이 ㉣안타까웠다. ㉤명태를 보니 약한 사람이 떠올랐고 글썸이 역시 약자로 보였다. ㉥꼬리에 길다란 고드름이 달렸다는 게 꼭 감옥을 다녀온 뒤나 잘못을 한 뒤에 따라붙는 꼬리표 같았다. [C-멧새-7]

[C-멧새-7] 학습자는 명태라는 시적 대상에 대해 ‘약자’라는 정서적 해석을 하고 있다. 이는 ‘약자’라는 대상을 그대로 자신의 정서 표현이라고 한 점과 그 이유를 ㉠와 같이 대상에 대해 떠오른 모습, 즉 이미지로 그리고 있다는 점에서 파악할 수 있다. 또한 시에서 나타나는 시적 화자의 대상에 대한 감정이입 역시 ㉡와 같이 찾아내어 떠오르는 이미지를 ㉢와 같이 그리고, 이에 대한 정서를 명태와 동일한 ‘약자’로 대상화하고 있다.

이처럼 시적 대상과 시적 화자에 대한 정서적 이해를 바탕으로 학습자는 감상문에서 지속적인 시 텍스트와의 소통을 형성하였다. ㉡와 ㉢는 시적 화자와 시적 대상에 대한 학습자의 이해를 보여주고 ㉠와 ㉤는 그에 따른 학습자의 정서를 보여준다. 이 학습자는 시가 제공하는 발화를 학습자의 맥락으로 이해한 다음 그에 대한 반응으로 정서를 형성하고 있는 것이다. 그런데 감상문에서 이 정서는 앞서 표에서 대상화한 ‘약자’로 표현되지 않고 ‘썩썩하다, 안타깝다’라는 정서 어휘로 먼저 표현되고 있다. 그 이후에 ㉤처럼 ‘약자’라는 대상을 언급하였다.

이러한 사고 과정을 통해 감상문에서 덧붙여진 창의적인 표현은 ①에서 볼 수 있듯 시에 등장하는 명태 꼬리에 달린 ‘고드름’을 감옥을 다녀왔거나 잘못을 한 사람에게 붙는 ‘꼬리표’라고 유추한 것이다. 아래의 인터뷰를 보면 ‘꼬리표’에 담긴 학습자의 정서가 어디서 근원한 것인지 알 수 있다.

T: 고드름을 감옥을 다녀온 뒤 따라붙는 꼬리표 같다고 표현했는데 어떻게 이런 생각을 했어?

S: 어 ④여기에 별은 서러웁게 차갑다고 했으니까 ⑥고드름이 녹으려면 따뜻한 날이 와야하는데 계속 차갑잖아요 그러면은 ③이게 얼음이 녹거나 하는 그런 변화가 없으니까 ④감옥 갔다오면 이제 새사람이 돼서 살아보겠다고 해도 전적이 있으니까 사람들이 안 믿어 주잖아요. 그래서 그게 약간 비슷한 거 같아서요. [C-멧새-7]

[C-멧새-7] 학습자는 앞선 표에서는 ‘명태’나 화자를 ‘약자’로 대상화하고 감상문에서는 ‘고드름’을 ‘감옥을 다녀온 뒤나 잘못을 한 뒤 따라붙는 꼬리표’로 대상화하였다. 그런데 이 유추적 사고는 서로 연결되어 있다. ④를 보면, 명태 꼬리에 붙은 고드름을 타인의 잘못된 인식을 의미하는 꼬리표로 대상화한 것은 이 학습자가 명태라는 대상에 부여한 사회적 약자라는 정서적 해석에 바탕한 것임을 알 수 있다. 즉 감상문 작성은 정서를 시의 앞뒤 문맥과 연결 짓고 관련된 학습자의 맥락을 좀 더 적극적으로 환기하여 학습자가 유기적이고도 창의적인 정서 표현을 생산할 수 있게 한다.

또한 위의 인터뷰는 이 학습자가 정서를 대상화하기까지의 유추 과정이 매우 소통적으로 일어남을 보여준다. ④와 ③은 학습자가 시 텍스트의 내용에서 근거를 찾고 있음을 드러내고 ⑥와 ④는 학습자의 내적 맥락이 근거로 작용하고 있음을 드러낸다. 즉 학습자는 자신의 주관적 맥락에 따라 시에 대한 빈자리를 메우면서 시의 문맥과의 상호작용을 통해 정서적 해석에 도달하고 있다. 따라서 [C-멧새-7] 학습자는 자신의 정서 표현의 근거를 시 텍스트에 두었을 뿐만 아니라 학습자의 맥락 역시 반영하였고, 그 결과 합리적이고 창의적인 언어로 표현할 수 있었다. 따라서 이 사례는 문맥과의 소통에 의한 대상화가 이상적으로 이루어진 표본이라고 할 수 있다.

## IV. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육 설계

### 1. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 목표

시 감상에서 학습자의 정서 체험을 언어로 표현하는 교육은 학습자들이 시에 대해 형성한 정서를 외현하는 과정을 통해 구체화하고 정교화할 수 있게 함으로써, 문학 작품 수용에 있어서 학습자의 주체적인 태도와 창의적인 생산을 도모한다. 정서 체험이라는 내적 사고를 언어화하는 과정은 학습자의 정서가 형성되는 사고 과정을 더욱 분명하게 하여 학습자가 자신의 맥락을 인식하는데 도움이 되기 때문이다.

그런데 III장에서 살펴본 양상에 따르면 학습자는 시 텍스트에 대한 정서적 자극을 아예 받지 못하거나 시의 정서를 파악하긴 하지만 자신을 시에 대한 타자로 인식하지 못하고 주체적인 맥락을 동원하지 못하는 문제점을 보인다. 또한 학습자가 개인적 맥락을 동원하여 시를 감상하더라도 시와의 소통을 통해 주관적 의미화를 달성하지 못한 상태에서 정서를 표현하거나, 표현의 결과에서 학습자가 대상화한 정서가 시의 문맥과의 충분한 정합성이 드러나지 않는 문제점도 나타난다.

이와 달리 이러한 문제점을 극복한 학습자들은 시 텍스트와 자신의 삶의 접점을 찾고 이를 통해 시를 재구성하여 체험한 정서를 표현하며 창의적인 정서 표현으로 나아갔다. 따라서 학습자가 시 교육에서 의의를 지닐 수 있는 정서를 표현하기 위해서는 시 텍스트의 발화와 학습자의 발화가 충분한 상호작용을 거쳐 소통해야 한다. 즉 학습자가 이상적인 정서를 표현하기 위해서는 시 텍스트 내에서 정서 형성의 근거를 찾을 수 있고 주관적 의미화의 수단으로 활용된 개인적 맥락 또한 구체화할 수 있어야 한다. 이러한 지속적 소통을 통한 정서의 자기화가 선행되어야 유의미한 정서 표현 활동이 될 수 있다.

또한 개인적이고 주관적인 내적 작용인 정서를 언어로 표현하는 과정에서 학습자는 시 감상의 정합성을 구축해야 한다. 정합성을 제공하기 위한 유추적 사고는 시 텍스트의 맥락과 학습자의 개인적 맥락의 소통을 통하여 근거를 형성하

는 과정이다. 이 과정을 통해 학습자는 자신의 정서 및 시 텍스트에 대한 이해를 심화할 수 있다. 이처럼 학습자가 합리적인 주관성을 갖추어 정서를 표현하는 활동은 창의적인 감상 및 표현의 생산으로 나아갈 수 있다는 교육적 의의를 지닌다.

이러한 시 감상에 따른 정서 표현 활동을 통해 학습자는 타인에 대한 공감 및 자아 성찰적 태도를 함양할 수 있다. 학습자는 시 텍스트를 만남으로써 타자를 이해하는 과정을 거쳐 세계-내-존재로서의 자아를 형성한다. 이때 학습자는 화자나 시적 대상에 대한 정서적 공명을 통해 자아를 성찰하는 비판적인 경험에 이를 수 있다. 또한 이와 같이 시 텍스트에 갇힌 읽기가 아닌 열린 시 읽기는 학습자에게 시 문학 감상의 즐거움을 일깨워주기 때문에 능동적인 향유 태도 형성에도 도움이 된다.

이러한 양상을 통해 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 목표를 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 학습자는 시 텍스트에 대한 반응으로서 주체적인 정서를 체험할 수 있다.

둘째, 학습자는 정서를 언어화함에 있어 정교한 소통 과정을 통해 합리적이고 창의적인 표현으로 정서를 구체화할 수 있다.

셋째, 시에 대한 정서 표현 활동을 통해 학습자는 타인에 대한 공감 및 자아 성찰적 태도와 시 문학에 대한 능동적인 향유 태도를 형성할 수 있다.

이러한 교육 목표를 이루기 위해서 학습자 개인의 요인만큼 중요한 변인으로 고려해야 할 것이 바로 교실의 상황이다. 교실이라는 교육 장면의 담화 구성원인 교사와 동료학습자들은 학습자가 능동적인 정서 체험을 할 수 있도록 다양한 비계(飛階, Scaffolding)를 제공할 수 있다. 특히 동료학습자와의 상호작용은 학습자가 정서를 언어화하는 과정에 있어서 열린 수준의 효과적인 안내로 기능할 수 있다. 이와 같이 정서 체험은 학습자의 개인적이고 내적인 작용이지만 교실이라는 담화 공간은 이를 가능하게 하고 언어화하는 데 실질적인 발판이 될 수 있기에 체계적인 설계가 필요하다. 또한 이러한 상호작용은 학습자가 정서 체험 과정을 메타적으로 바라볼 수 있는 중요한 교육적 처치가 될 수 있다. 따라서

이러한 요인들을 앞서 살펴본 학습자들이 정서 표현에 있어서 겪는 문제점과 함께 고려하여, 보다 실제적인 측면에서 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 내용과 방법을 구안하고자 한다.

## 2. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 내용

이 절에서는 학습자들이 시 텍스트에 대한 자신의 정서 자극을 인식하여 그것을 시 텍스트와의 소통을 통해 자기화된 언어로 표현하도록 안내할 수 있는 교육 내용을 제안하고자 한다. ‘시 텍스트에 대한 학습자의 정서 인식’, ‘학습자의 맥락에 의한 표현 방법 선정’, ‘합리적 소통에 의한 정서 표현’으로 제안된 교육 내용은 정서 자극을 인식하여 언어로 표현하는 과정적인 측면을 고려하여 구성되었기에 단계적 성격을 지닌다. 또한 학습자는 시 읽기와 정서 표현의 과정에 대한 메타적 사고를 통해 수정의 과정을 거치게 되므로, 이 단계는 단선적이지 아니라 회귀적 과정을 거쳐 완성될 것이다.

### (1) 시 텍스트에 대한 학습자의 정서 인식

시 텍스트는 완결된 의미 구조를 갖추고 학습자에게 전달되는 것이 아니라 학습자에게 체험되기 위해 열려 있는 의미 구조를 갖춘 담화 대상이다. 따라서 시 교육에서의 시 작품은 학습자와 동등한 위상을 가지고 적극적으로 상호작용할 수 있는 소통 공간의 구성원으로서 존재한다. 그렇다면 시가 당연히 내포하고 있다고 여겨지는 정서에 학습자가 당연히 반응해야 한다고 볼 수는 없다. 시가 가지고 있는 정서는 시가 소통에 참여하고자 하는 발화일 뿐, 학습자가 생산하는 발화는 개인의 체험에 기대어 나오기 때문이다. 그러므로 시 교육에서 학습자의 문학 활동으로서의 정서는 시가 보여주는 정서가 아닌 학습자가 경험한 정서이고, 이를 위해서는 학습자의 내적 체험 공간을 구체화하기 위한 교육 내용이 필요하다.

본 연구는 학습자들에게 감상문 작성 수업 후 설문지를 통해 연구자가 설계한 수업이 지니는 기존의 수업과 다른 차이점과 좋았던 점에 대한 응답을 수집하였

는데, 학습자의 내적 체험을 이끄는 활동에 대한 긍정적인 반응이 많았다.<sup>19)</sup> 다음은 학습자가 자신의 직접적인 감상을 구체화할 수 있어서 좋았다는 설문지 반응이다.

시에 대한 감상을 예시를 보고 적는 것이 아니라 내가 쓰는 거여서 좋았다. [C-서시-19]

내 생각을 스스로 생각할 수 있고 쓸수있어서 좋았다. [C-서시-11]

시를 읽고 처음으로 느낌을 써봤다. 좋았다. [C-서시-52]

위 학습자들의 반응은 학습자가 직접 시를 읽고 생각하고 느낀 정서를 표현하는 활동에 대한 긍정적 평가이다. 이러한 긍정적 평가는 시 감상에 있어서 학습자가 느끼고 경험하는 정서를 직접 표현하는 활동이 시 문학을 대하는 학습자들의 태도에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점을 시사한다. 그 이유는 학습자들이 이러한 활동을 통해 학습자 스스로 시에 대한 깊이 있는 이해로 나아가고 그 과정에서 즐거움을 찾았기 때문으로 볼 수 있다.

㉑

선생님의 말씀을 듣고 받아적는 것이 아니라 직접 생각하고 표를 작성하였다. 시에 대해 많이 생각해 볼 수 있어서 좋았다. [C-서시-8]

시를 읽고 감상문을 쓰니 시에 대해 많이 안거 같아 좋다. [C-서시-38]

처음으로 이런 활동을 했고 감상문을 쓰다보니 시에 대해 더 깊이 생각할수 있었던것같다. [C-서시-53]

내생각을 적다보니 평소랑 다르게 고민하고 생각을 했다. [C-서시-56]

㉒

기존 국어시간엔 시를 이해하기 보단 시험을 보려고 시에 쓰인 비유법을 찾아보고 외웠는데 이번 시간은 시를 이해해볼 수 있어서 좋았고 재미있었다. [C-맺새-3]

필기를 바탕으로 한 수업이 아니라 직접 무언가를 쓰는 활동을 바탕으로 하는 수업이다. 아예 이런 시간이 없었기 때문에 재밌었다. [C-서시-35]

기존처럼 설명듣고 풀기만 하는 것보다 이렇게 하는게 더 재미있다. [C-서시-58]

19) 본 실험 중 2차 실험에서 감상문 작성 활동을 마친 뒤, 학습자들에게 나눠 준 설문지에 대한 응답이다.

그냥 책에서 읽고 마치는게 아니라 좀더 감정을 느낄수 있어서 재밌었다. [C-서시-62]

㉔에 해당하는 학습자들의 반응을 보면 시에 대한 자신의 정서를 표현하는 과정을 거친 감상 작성 활동을 통해, 시를 더 많이 알고 깊이 이해했으며 자신의 생각에 대한 고민을 더 할 수 있었다는 반응을 보이고 있다. 이는 학습자들이 구체적인 표현 활동을 통해 자신의 감상을 구체화함으로써 시에 대한 깊이 있는 이해에 도달했다는 의미로 파악할 수 있다. 즉 학습자가 자신의 정서를 인식하고 이를 표현하는 일련의 정서 표현 과정은 학습자의 맥락을 환기함과 동시에 시에 대한 능동적인 감상을 심화하는 효과를 지니는 것이다.

이러한 반응은 교사 중심, 지식 중심 교육이 지니는 한계와도 관련이 있다. 수업에 대한 학습자들의 반응에 따르면 교사가 직접 완성된 지식을 제공하는 방식 보다는, 학습자가 자신의 정서를 표현하기 위해 직접 시를 이해하려고 꼼꼼히 읽거나 자신의 맥락을 환기하여 연결 짓고자 노력하는 활동이 시 감상에 대한 성취도를 높여 준다. 이와 같이 학습자들은 정서 표현을 위한 능동적인 이해 과정과 직접적인 표현 활동을 통해 시에 대한 깊이 있는 이해에 도달할 수 있으므로, 표현 활동을 통해 시에 대한 자신의 정서를 인식하는 것은 중요한 교육 내용이 될 수 있다.

또한 ㉔처럼 이러한 활동은 학습자들에게 ‘재미있다’라는 반응을 불러일으킬 수 있다. 시를 읽는 즐거움은 앞으로도 지속적으로 시를 읽을 수 있는 행동에 대한 강력한 동기부여가 된다. 따라서 학습자들이 시와의 소통으로 자신의 정서를 체험하고 표현하는 활동은 주체적인 시 문학 독자 양성에 효과적인 교육적 처치로 볼 수 있다. 이러한 시 읽기의 즐거움은 ‘재미있다’라는 표현만이 아니라 시에 대해 더 알고 싶은 욕구의 발현으로도 드러난다.

글쓴이가 왜 이런 글을 썼는지 (의도)나 시대적 배경을 더 알고 싶었다. [C-서시-8]  
시의 행들이 가진 의미(?)를 더 알아보고 싶었다. [C-맺새-7]

시를 읽을 때 시인이 이 시를 통하여 어떤 것을 표현하고 싶은지 말하고 싶은 것이 무엇인지도 알아봤으면 좋겠다. [C-서시-32]



위 학습자들은 시를 처음 읽은 활동에서 끝나지 않고 이 시에 대한 다양한 지식과 정보를 통해 더 심화된 시 읽기를 요구하고 있다. 교사의 개입을 최소한으로 하여 진행된 감상문 작성 활동에서는 시인의 의도나 주제, 시의 시대적 배경 등에 대한 지식은 일절 제공하지 않았다. 따라서 학습자들이 이 부분에 대해서는 시에 대한 자신의 해석을 통한 유추의 수준에 머물렀기 때문에, 이에 같은 선지식이 없는 학습자들에게는 궁금증으로 남게 되었다. 어쩌면 이러한 학습자들의 반응은 기존 지식 위주의 교육에 익숙해져 있는 학습자들의 관성과 같은 반응일 수도 있다.<sup>20)</sup> 하지만 ⑥에 해당하는 학습자들의 반응은 감상문 작성 활동에 대한 자신의 긍정적인 느낌을 적은 것이기 때문에, 학습자들이 자신의 정서를 표현하는 과정에서 생겨난 ‘재미’에 해당하는 시에 대한 즐거움을 통해 2차적 독서로 나아가려는 양상으로 볼 수도 있다.

또한 이러한 반응은 시 텍스트에 대한 학습자의 정서 인식 과정에서 생긴 시 텍스트에 대한 관심으로 볼 수도 있다. 학습자의 맥락이 아닌 시 텍스트가 지니는 더 많은 맥락을 알고 싶어 하는 반응이기 때문이다. 그렇다면 이는 학습자가 시 텍스트에게 더 다양한 발화를 요구하는 소통의 활성화 양상으로도 볼 수 있다. 따라서 학습자의 정서 표현 과정은 시 텍스트와의 소통에 대한 적극적인 태도로도 이어질 수 있다.

그런데 학습자의 내적 공간을 중요시하여 주체적인 정서 체험을 표현하는 것에 중점을 두다 보면, 시 텍스트와 무관한 정서 체험의 언어화로 학습자의 정서 표현 활동이 끝날 수도 있다. 학습자의 내적 맥락은 신체적 경험과 관련이 있기 때문에 인상적인 경험을 환기하다 보면 그에 치우쳐 시 텍스트의 발화에 응답하지 못하는 경우가 생기기 때문이다. 이러한 경우는 학습자 정서 체험의 명료화라는 의의를 지닐지 모르나, 시 교육이라는 차원에서 보았을 때 시 텍스트의 위치가 지나치게 불분명해진다. 시 텍스트와의 담화를 이루지 않고 학습자 개인의 맥락에만 의존하기 때문에 시 작품에 대한 학습자의 반응 구현이라는 시 교육적 의의가 발현될 수 없기 때문이다.

따라서 시 교육에서 학습자의 반응으로서의 정서는 시 텍스트와 학습자의 소

---

20) 자신의 해석을 통한 정서 체험을 표현하는 것으로 마무리되는 수업에 대한 학습자들의 설문지 반응 중 더 깊이 있는 이해가 필요하다든지 더 많은 내용을 배우고 싶다는 응답이 수업의 고쳐야 할 점으로 나타나기도 했다.

통 공간 안에서 형성되어야 한다. 서로의 발화를 인지하고 존중하며 그에 대한 응답으로서의 서로의 맥락을 정립할 수 있어야 한다. 즉 학습자는 시 텍스트 내에서 정서의 근거를 찾을 수 있어야 하며, 자신의 내적 맥락을 적극적으로 활용한 체험으로서의 정서를 인식할 필요가 있다. 이러한 정서를 언어로 표현하는 활동이 이루어져야 주체적 정서 표현을 추구하는 진정한 시 교육으로서의 의의를 지닐 수 있을 것이다.

## (2) 학습자 맥락에 의한 표현 방법 선정

시에 대한 학습자의 생각이나 느낌을 적는 활동이 중심인 수업은 아직도 학습자들에게는 ‘색다른’ 수업인 것으로 보인다. 학습자들이 시에 대한 정서를 형성할 때 무엇을 적어야 하는지, 어떻게 적어야 하는지 모르는 경우가 많은 이유 역시 시 교육에서 이러한 수업을 받아본 적이 없기 때문이다. 즉 학습자들은 정서 표현에 대한 방법을 학습한 경험이 없는 것이다.<sup>21)</sup> 따라서 학습자들이 시에 대한 자신의 정서를 형성하기 위해 사고하는 방법 그리고 그 정서를 언어화하기 위해 알아야 하는 단계나 표현이 갖추어야 하는 조건 등을 구체적이고 상세하게 학습한다면 충분히 시에 대한 주체적인 정서 표현을 형성해낼 수 있을 것이다.

본 연구는 학습자의 감상에 정서 표현 활동이 미치는 유의미한 작용을 밝히고자 하였다. 때문에 학습자가 인식한 정서를 언어화하는 단계를 면밀히 분석하였는데, 이 언어화 과정은 학습자가 정서를 인식하는 구조와 밀접한 연관을 지니는 것으로 보인다. 표현이 곧 사고를 탄생시킨다는 맥락에서 볼 때, 학습자의 정서 표현은 표현과 사고의 관계에 따라 다양한 양상으로 나타난다. 구체적으로 보면 시 텍스트의 정서 어휘를 인식하거나 자신의 정서를 일정한 정서 어휘로 압축하는 경우, 신체적이고 감각적인 경험에 기반한 연상을 통해 의미화하는 경우, 정서를 근접이미지로 형상화하여 자신의 맥락 속 유사성을 지닌 다른 대상을 선정하는 경우로 구분할 수 있다. 즉 시에 대한 자신의 정서를 체험하기 위해 학습자가 자신이 지닌 맥락을 동원할 때 이미 표현의 방법이 선택되는 것이

21) 학습지①에 행 별로 정서를 적는 표 중 채우기 어려운 칸이 있을 경우 그 이유를 적으라는 문항이 있었는데, 여기서 많은 학습자들이 내용의 이해나 정서 형성의 어려움과 비슷하게 ‘무슨 내용을 적어야 하는지 몰라서’라는 이유로 응답한 결과가 나왔다.

다. 따라서 표현 방법을 선택하는 것은 자신의 맥락을 활성화하는 과정과 밀접한 연관이 있다. 또한 이는 곧 표현 활동이 학습자의 맥락 활성화에 효과적이라는 의미로도 볼 수 있다. 이러한 의미는 설문지에 드러난 학습자의 반응에서도 찾을 수 있다.

기존의 수업은 다른 사람의 느낌과 생각을 배웠지만 오늘은 자신의 생각을 표현했었다. 내 생각을 표현할 수 있어서 좋았다. [C-서시-30]

자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있어서 좋았다. [C-서시-14]

창작할 수 있어서 좋았다. [C-멧새-10]

위의 학습자들은 모두 자신의 생각을 ‘표현’한 활동을 짚어내어 좋았다고 평가하고 있었다. 시에 대해 자신의 생각을 활성화하는 것뿐만 아니라, 이를 표현하는 과정에도 의미를 부여하는 것이다. 그런데 이때 주목할 수 있는 것은 ‘자유롭게’라는 단어와 ‘창작’이라는 단어다. 이 단어들에 주목하여 보면 ‘내 생각을 표현한다’라는 학습자의 말은 틀에 얽매이지 않고 새로운 것을 만들어낼 수 있어서 좋다는 의미로 읽힌다. 즉 좀 더 학습자 자신의 맥락에 따라 표현하고 싶은 것을 표현하고 새롭게 만들어낼 수 있다는 것이다. 이는 학습자들이 인식하는 본 수업의 성격에서도 드러난다.

자기주도적 분위기여서 좋았다. [C-서시-33]

내 생각을 쓰는 것이라 정답이 없어서 좋았다. [C-서시-29]

위 학습자들의 반응을 종합해보면 ‘자기주도적’으로 개방적인 활동은 ‘정답’을 찾아가지 않아도 되기 때문에 학습자는 자신의 생각을 좀 더 부담 없이 펼쳐낼 수 있었고, 그 과정에서 시 텍스트 안의 다양한 정서 자극에 대한 자신의 맥락을 연결 지을 수 있었다. 따라서 학습자의 정서를 표현하는 활동은 학습자의 ‘자기 결정성(Self-Determination)’을 높여준다. 자기 결정성 이론은 행동의 자율성(Autonomy)에 따라 동기의 수준이 결정된다는 입장을 취한다. 이때 외적 보상에 의한 외재적 동기와 학습자가 태어나면서부터 가지고 있다는 내재적 동기를 구분하지 않고 외재적 동기가 내재적 동기로 갈수록 자기 결정적인 사람이

된다고 본다.<sup>22)</sup> 즉 이러한 자기주도적인 활동은 학습자가 동기를 내재화하여 시를 주체적으로 읽는 태도를 만들고 이러한 태도는 학습자의 경험에 조화하는 사고를 거친다. 다음의 학습자는 시에 대한 정서를 인식하는 과정에서 일어나는 타자로서의 학습자가 지닌 경험에의 조화를 분명하게 보여준다.<sup>23)</sup>

<p>㉔</p> <p>T: 이 시의 화자가 처한 상황이나 감정에 대해 굉장히 몰입을 많이 해서 적은 거 같은데 어떻게 읽어서 그럴 수 있었을까?</p> <p>S: 저도 부모님이 맞벌이를 하셔가지고 지금은 일하는 할머니가 오셔서 봐주시는데 제가 한 4학년 때까지는 거의 맨날 집에 혼자 있었거든요 그래가지고. 음. TV 같은 것도 안 키고 넓은 집에 혼자 앉아 있으면 뭔가 좀 불안하고 그래가지고.</p> <p>T: 그러면 **가 이 시를 읽을 때 표현한 이 정서들은 화자의 정서에 더 가까울까 **의 정서에 더 가까울까?</p> <p>S: 제 정서에 더 가까워요. (T: 왜?) S: 아무래도 제 경험을 많이 생각하면서 썼기 때문에. [B-엄마-31]</p>	<p>㉕</p> <p>T: 그럼 뭔가 생각하는 거, 상상하는 걸 좋아하나?</p> <p>S: 아. 제가 판타지를 좋아해요. (중략) 이제 소설을 볼 때나 이런 걸 생각할 때나 제가 여기 속 주인공이라고 생각하고 봐서 그런지 그래요. (중략)</p> <p>T: 이런 경험은 있어요?</p> <p>S: 네. 제가 이렇게 자고 일어났는데 밖에는 되게 번개가 많이 치고 비가 많이 내리고 이랬었어요 근데 집에는 갑자기 엄마아빠가 없는 거예요. 그래가지고 그때는 아직 핸드폰도 못 사용하고 그래가지고 그때 되게 불안하고 뭔가 마음이 좀 착잡했다 그래야 되나. 그랬었고 만약에 엄마가 아빠랑 이혼해서 막 가출한 건 아닐까 이런 막 불안한 생각도 들고. 되게 좀 진짜 불안해했어요. [B-엄마-32]</p>
--	--

㉔에 해당하는 [B-엄마-31] 학습자는 시에 대한 자신의 유사한 경험을 구체적으로 환기하여 시와 관련 짓는 사고를 통해 정서를 체험하고 이를 표현하였다. 이 학습자는 시의 상황과 유사한 자신의 경험에서 느꼈던 당시의 정서를 어휘로 표현할 수 있었기 때문에 시에 대한 정서 표현을 정서 어휘로 언어화하였

22) 이병기, 「자기결정성 동기이론에 의한 독서동기 측정도구 개발에 관한 연구」, 『한국문헌정보학회지』 제49권 제3호, 한국문헌정보학회, 2015, p.315.

23) 학습지를 통한 감상문 작성 활동 후에 나눈 인터뷰의 결과이다.

다. 그런데 이 과정에서 학습자는 시의 화자에 굉장히 몰입한 태도를 보였음에도 불구하고, 화자의 정서가 아닌 자신의 정서에 가깝다고 판단하고 있다. 이는 학습자가 시의 상황과 유사한 자신의 경험에 기대어 정서를 표현했기 때문이다. 즉 학습자가 자신의 맥락을 구체적으로 환기할 수 있는 경우 학습자는 보다 분명하게 자신의 정서를 인식하며, 만약 이에 대한 정서를 어휘로 언어화한다면 정서 어휘로의 직설적 표현을 선택하게 되는 것이다. 하지만 이 학습자는 화자의 정서를 자신의 경험에 기대어 읽어내는 수준의 정서로 표현하였다. 이는 자신이 체험한 정서이긴 하지만 타자로서의 역할을 적극적으로 유지하지는 못한 결과로 보인다. 이보다 더 적극적인 타자로서 학습자의 맥락을 확장하여 시 텍스트에 대한 정서 체험을 한 경우는 연상의 작용이 일어난 ⑥의 학습자의 정서 표현에서 볼 수 있다.

⑥에 해당하는 [B-엄마-32] 학습자는 시의 화자에 몰입하여 읽는 태도를 이미 갖추고 있다. 물론 화자에 몰입하는 태도는 학습자가 공감할 수 있는 텍스트에서 더 활발히 일어날 것이다. 그런데 이 학습자는 공감에서 멈추지 않고 시의 상황과 유사한 자신의 경험을 떠올려 그때의 정서를 토대로 화자에 대한 타자로서의 정서를 형성하였다. 즉 학습자의 정서를 파악하는 데서 끝나지 않고 자신의 맥락을 토대로 상상력을 발휘하여, 더 나아간 상황을 연상하는 사고를 통해 정서를 형성한 것이다. 따라서 학습자가 타자로서의 위치에 대한 인식을 유지하여 주체적인 정서 표현으로 나아가기 위해서는 학습자의 상상 공간이 중요하다고 볼 수 있다. 물론 상상을 거치지 않아도 타자로서의 거리를 유지하여 정서를 표현하는 학습자의 경우도 있으나, 상상 활동이 정서 표현에 도움을 준다는 점은 교육적 처치로서의 가능성을 내포한다.

또한 이러한 상상의 공간은 학습자의 맥락이 시 텍스트와 소통하는 데도 도움이 된다. 다음의 학습자는 정서 표현에 있어서 자신의 내적 맥락에 의해 텍스트의 의미를 재구성하는 과정을 자세히 보여준다.

T: ‘혼자’라는 맥락으로 이유를 작성했는데 어떻게 이걸 찾았어요?

S: ‘혼자’라는 말이 없어도 ‘나한테’라는 말이 뭔가 자신한테 뭔가 주어진 의무라고 해야 되나 그런 느낌. 자신한테 주어진 의무는 그 혼자서 해야 하는 게 거의 맞잖아요? 그래서 그렇게 썼어요.

T: 그럼 이 이해는 시의 내용에 더 충실한 걸까 아니면 \*\*이가 가지고 있는 생각에 더 충실한 걸까?

S: 아마 이건 제 생각에 더 가까운 거 같아요.

T: 그럼 이 텍스트를 기반으로 내 생각을 좀 더 상상한 거네? / S: 네. [C-서시-30]

[C-서시-30] 학습자는 ‘나한테 주어진’이라는 시구에 대해 자신의 맥락에 기대어 ‘혼자서 해야 하는 의무’라고 해석하였음을 인터뷰에서 밝혔다. 이 학습자는 자신의 맥락에 의해 시 텍스트를 의미화하는 사고 활동을 거쳐 ‘자신의’ 생각에 더 가까운 이해를 형성하였고, 이는 상상을 통해 표현할 수 있었다고 답하였다. 즉 학습자가 자신의 맥락을 토대로 시에 대한 정서적 해석을 구체화하는 과정은 상상의 과정을 거쳐 일어난다고 볼 수 있다. 따라서 학습자는 자신의 맥락을 동원한 상상을 통해 시에 대한 독서 공간을 형성하고 자신의 정서를 인식한다. 이때 환기된 맥락에 따라 정서를 특정 정서 어휘로 수렴하는 사고로 이어지면 정서 어휘로 정서를 표현하고, 연상을 통해 학습자의 경험에 근거한 신체적 반응이나 상황, 장면을 그리는 사고로 이어지면 이를 정서로 인식하여 비유적으로 표현하게 된다. 또한 학습자가 인식한 정서적 반응이 근접한 이미지를 지니는 객관적 대상으로의 유추적 사고로 이어지면 유추에 의한 비유적 표현으로 대상화된다.

이와 같이 학습자들이 시 감상 과정에서 정서를 표현하는 과정은 시 작품에 대한 학습자의 상상 공간에서 어떠한 맥락을 활성화하며 사고를 확장하느냐에 따라 정서를 인식하고 표현하는 방법을 선택하게 되는 단계를 거친다. 따라서 학습자들의 정서 표현 양상 분석의 결과로 나타난 정서 표현 방법인, 정서 어휘로의 문자적 표현이나 언어 인식의 원리인 연상과 유추의 사고 과정을 통한 비유적 표현을 교육 내용으로 선정하고 단계적인 안내를 제공한다면 학습자들의 정서 체험을 위한 원활한 사고 과정을 도모할 수 있다.

### (3) 합리적 소통에 의한 정서 표현

학습자의 추상적이고 주관적인 정서가 어떠한 개념을 지닌 언어로 표현되는 과정이 합리적으로 드러나지 않으면 시 텍스트와의 상호작용 역시 구체적으로

드러나지 않는다. 또한 학습자의 창의적 정서 표현이 소통 가능한 맥락을 갖추기 위해서도 연상과 유추의 과정, 즉 정서를 표현하는 주관적 사고 과정이 정교화되어야 한다. 따라서 학습자는 정서를 표현하는 언어의 선택 및 의미의 확장에 대한 자신의 사고 과정을 구체적으로 실체화할 필요가 있다. 또한 이러한 사고 과정은 학습자 맥락의 명료화와 시 텍스트와의 상호작용을 가능하게 함으로써 학습자가 자기화된 정서를 체험하고 언어화할 수 있게 하는 의의가 있다. 따라서 정서를 표현하는 사고 과정이 타당한 시 감상에 맞게 구체적이고 합리적으로 일어날 수 있도록 상세하고 체계적인 절차와 예시가 교육 내용으로 제공될 필요가 있다.

우선 이러한 정서 표현 활동이 학습자들로 하여금 시에 대한 주관적 의미화를 가능하게 하면서 스스로 생각하는 과정을 통해 자기화된 정서를 표현해낼 수 있게 한다는 점을 설문지에 대한 학습자들의 답변을 통해 알아보았다. 다음은 학습자들이 감상문 작성 활동 후 본 수업에 대한 설문지 작성에서 좋았던 점에 대해 서술한 내용이다.

평소에 시는 딱히 와닿는게 없었지만 하나하나 행을 쓰며 느낌과 감정을 쓰니 무언가 와닿았다. 재미있고 내가 느낀 감정들을 잘알게 된 것 같다. [C-서시-10]

생각이 많아졌다. 뭔가를 풀어야 하는 것 같아서이다. 호기심과 상상력이 는 거 같다. 속 뜻을 풀면서 내 생각을 쓰면서 느는 거 같다. [C-서시-18]

[C-서시-10] 학습자는 자신이 느낀 감정을 쓰니 자신의 감정들을 잘 알게 되었고 무언가 ‘와닿았다’고 서술하였다. 평소 받던 기존 방식의 수업에서는 시에 대한 자신의 생각이나 감정을 느끼기보다는 교사의 해석 위주의 학습을 하다 보니 시 작품과 자신의 접점을 깊이 생각할 기회가 없었던 것으로 보인다. 이러한 반응은 [C-서시-18] 학습자에게서도 나타나는데, 이 학습자는 해석이 주어지는 것이 아니라 내가 시의 ‘속 뜻’을 풀어내야 하기 때문에 생각을 많이 할 수 있었다고 서술하였다. 이와 같이 학습자는 자신의 생각을 통해 시를 이해하는 과정에서 ‘호기심과 상상력’이 신장되었다는, 수업에 대한 긍정적인 반응을 보였다. 즉 학습자가 시에 대한 정서를 표현하기 위해서는 자신의 생각을 활성화하여 시를 이해해야 하기에, 학습자 자신과 시 텍스트 사이의 접점을 형성하게 된

다. 이 과정은 시에 대한 궁금증을 해결하기 위해 학습자의 상상력을 발휘하는 과정으로 볼 수 있다. 따라서 학습자가 자신의 정서 표현을 위해 거치는 사고 과정은 자신의 생각을 바탕으로 시를 수용하는 자기화의 과정이 된다.

이러한 자기화의 과정은 학습자의 주관적인 의미화라는 측면에서 긍정적이지만, 한편으로는 시와의 소통 공간을 인지하지 않은 채 주관으로만 치우치지 않도록 경계해야 한다. 즉 정서 표현의 사고 과정이 합리성을 갖추기 위해서는 학습자의 맥락뿐만 아니라 시 텍스트의 맥락도 지속적으로 고려해야 하는 것이다. 다음의 학습자는 이러한 자기화의 과정에서 시와의 소통 공간을 유지하고 있는 모습을 보인다.

T: ‘약간’이라는 단어를 썼다가 지웠는데 왜 그랬을까?

S: 어 이거는 ‘약간’은 뭔가 약간 미묘한 거 같아서 어중간하게 표현하는 거 보다는 아예 확실하게 표현하는 게 더 좋을 거 같아서 이렇게 했어요.

T: 뭐 때문에 이런 생각을 하게 됐을까? 시의 내용에서? 아니면?

S: 어 시를 또 읽어보니까 더 확실한 거 같아서 표현도 확실한 게 좋을 거 같았어요.

[B-고양이-53]

[B-고양이-53] 학습자는 자신의 정서 표현에서 처음에는 ‘약간’이라는 수식어를 넣었다가 수정의 과정에서 삭제하는 모습을 보였다. 인터뷰에서 학습자는 ‘약간’이라는 수식어가 자신의 정서를 ‘어중간하게 표현하는 거’ 같아서 제외했고 그 이유는 해당 시를 다시 읽어보는 과정에서 자신의 정서가 확실해졌기 때문으로 나타난다. 즉 학습자가 자신의 정서를 인식하고 확실하게 표현하는 과정은 시와의 상호작용이 활발히 일어날수록 더 분명해지기 때문에, 학습자 정서의 의미화 과정은 시와의 지속적인 소통을 통한 시 감상의 정교화 과정이라고 할 수 있다. 따라서 학습자가 자신의 정서를 표현하는 과정에서 표현에 합리적 타당성을 갖추기 위해 시 텍스트와 끊임없이 소통하는 사고를 거친다는 것은, 자기화하여 표현한 정서는 합리적인 시 감상의 과정을 거쳐 타당성을 부여받는다는 것을 의미한다.

다음의 학습자는 III장에서 유추에 의한 비유적 표현 중 문맥과의 소통에 의한 대상화로 분류되었으며 창의적인 표현으로 정서를 언어화하는 양상을 보였다.



이 학습자와의 인터뷰는 학습자가 시와의 소통 공간 속에서 자신의 정서를 합리적인 유추를 통해 대상화하는 사고 과정을 구체적으로 드러낸다. 따라서 이 학습자가 보여주는 시와의 소통 과정을 통해, 대부분 무의식적으로 일어나는 정서 표현의 사고 과정을 단계별로 구체화한 교육 내용을 도출해보고자 한다.

T: 명태에 대한 느낌을 약자라고 표현했는데 왜 그렇게 표현했어?

S: 음. ㉠명태는 퐁퐁 얼었잖아요. 해는 저물고 날은 다가고 별은 서러웁게 차가운데 주변에 따스한 것 하나도 없이 혼자 얼었잖아요. 그래서 ㉡약간 뭔가 도움을 받을 수 없는 그런 존재 같아서.

T: 고드름을 감옥을 다녀온 뒤 따라붙는 꼬리표 같다고 표현했는데 어떻게 이런 생각을 했어?

S: 어 ㉢여기에 별은 서러웁게 차갑다고 했으니까 ㉣고드름이 녹으려면 따뜻한 날이 와야하는데 계속 차갑잖아요 그러면은 ㉤이게 얼음이 녹거나 하는 그런 변화가 없으니까 ㉥감옥 갔다오면 이제 새사람이 돼서 살아보겠다고 해도 전적이 있으니까 사람들이 안 믿어 주잖아요. 그래서 그게 약간 비슷한 거 같아서요. [C-멧새-7]

위의 인터뷰 내용을 보면 [C-멧새-7] 학습자는 정서를 어휘로 표현하기까지의 사고 과정에서 ㉠,㉢,㉤처럼 시 텍스트의 내용에서 근거를 찾고, ㉡,㉣,㉥처럼 대상화를 위해 환기한 자신의 내적 맥락도 근거로 언급하고 있음을 알 수 있다. 여기서 도출할 수 있는 합리적이고 창의적인 정서 표현을 위한 교육 내용은 첫 번째로, 정서적 공명을 느끼는 시적 대상을 선정하는 것이다. 학습자가 시적 대상을 선정하는 행위는 시의 내용에서 학습자가 중점적으로 반응할 수 있는 공감 혹은 감응의 지점을 선택하는 감상의 시발점이 된다. [C-멧새-7] 학습자는 ‘명태’와 ‘고드름’을 선정하였다. 이때 학습자는 이미 대상에 대한 정서를 체험하였고 이를 구체적으로 표현하진 않았지만 추상적인 느낌으로 존재할 것이다. 다만 이를 구체화하기 위해서, 즉 정서 표현을 이끌어내는 합리적 사고 과정을 위해서는 이후의 단계들을 필수적인 교육 내용으로 요구한다.

두 번째는 시 텍스트 문맥과의 접점을 찾는 것이다. 정서적으로 학습자가 감응할 수 있는 시적 대상 혹은 화자를 선정하였으면 이를 중심으로 학습자가 의미화할 수 있는 근거를 시 텍스트에서 먼저 찾는다. [C-멧새-7] 학습자의 인터뷰에서는 ㉠,㉢,㉤의 내용이 그러하다. 즉 학습자는 자신의 정서적 반응을 대

상화하는 표현 과정에서 먼저 시의 맥락에서 시적 대상이나 화자가 지니는 정서적 의미를 구체화하게 된다. 이는 시의 맥락에 기댄 해석의 범위에 해당한다. 이 활동은 학습자가 시에 대한 정서를 개인의 발화로만 확장하지 않고 시에 대한 감상으로서 의미화하여 표현할 수 있도록 시 텍스트의 발화를 개입시킨다는 의의를 지닌다.

세 번째는 자신의 정서 체험이 일어난 맥락을 구체화하기 위해 시의 빈 공간을 학습자의 주관적 맥락을 동원하여 창의적으로 재구성하는 것이다. 이때 빈 공간을 메우는 것은 학습자의 정서적 반응의 맥락이자 주관적 체험의 맥락이다. 이는 앞서 학습자가 시적 대상을 선정하게 된 개인적 근거를 구체화하는 행위이기도 하다. [C-맺새-7] 학습자는 ⑤, ④, ⑥로 시의 빈 공간을 재구성하고 있다. 다만 빈 공간을 재구성하기 위한 개인적 근거의 구체화가 시 텍스트의 맥락에서 근거를 먼저 찾아놓은 후에 진행되므로 내적 정합성을 갖추게 된다는 점도 중요하다. 시적 대상을 선정했을 때 존재했던 추상적인 정서 반응을 그 단계에서 구체화한다면 이미 시적 대상에 대한 시 텍스트 내 맥락을 파악한 학습자가 아닐 경우 개인적 이유의 확장으로만 치우칠 가능성이 있기 때문이다. 이렇게 정서 체험을 주관적으로 구체화하는 것은 학습자의 정서를 명료화하고 정서를 표현하는 사고 과정을 실체화하며 합리적 소통의 공간을 마련한다는 의의를 지닌다.

### 3. 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 방법

이 절에서는 앞 절에서 논의한 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육의 목표와 내용을 반영하여, 학습자가 주체적인 태도를 지니고 시와의 소통을 통해 합리적이고 자기화된 정서 표현을 만들어낼 수 있는 교육 방법을 구안하였다. 이러한 교육 방법의 설계는 학습자가 시 읽기에 있어서 적극적인 주체로 위치해야 한다는 점을 핵심으로 하기 때문에 교실 환경이라는 맥락에 대한 세심한 고려가 필요하다.

교실은 학습자가 동료학습자 및 교사와 함께 상호작용하게 되는 담화 공동체로서의 성격을 지닌다. 그런데 학습자는 교사나 자신보다 능력이 높다고 여겨지는 동료학습자의 발화에 대해 민감하게 반응하여 소극적인 수용 태도를 지니게

될 수 있다. 따라서 이러한 영향에 최소한으로 노출되기 위해서는 교사가 정서 표현 활동이라는 것은 정답을 찾는 활동이 아니라는 점을 알려 개방적인 분위기를 조성해야 하며, 학습자는 자신의 맥락을 명료하게 세우는 것이 중요하다.

T: 보조 관념, 원관념과 같은 표현들은 문학 해설에 나오는 용어들이잖아? 이러한 문학 용어들을 많이 사용한 이유는 \*\*이의 감정을 좀 더 옹계 설명하기 위해서일까 아니면 정답을 찾기 위함이었을까?

S: 첫 번째 거요. 제가 찾은 감정이 정답이라고는 생각하진 않아요. [B-고양이-31]

[B-고양이-31] 학습자의 인터뷰 내용을 보면 학습자가 정서 표현 활동에서 구성해낸 자신의 정서 표현에 대해 해당 문학의 ‘정답’을 찾은 것이라고 여기진 않는다. 학습자가 환기한 내적 맥락인 선지식은 자신의 정서를 합리적으로 표현하기 위함이었을 뿐, 시 작품에 대한 유일한 정서 표현이라고 판단하지 않는 것이다. 이러한 태도는 학습자들로 하여금 시 문학에 대한 다양한 이해와 정서적 반응을 존중하는 자세를 갖추게 하고 수업의 장면에서 동료학습자들의 정서 표현에 대해 열린 사고방식을 지니게 한다.

또한 이러한 수업 분위기는 자신의 정서 표현에 대한 자신감 역시 키워줄 수 있는데, 자신이 형성한 정서가 시와의 소통 공간 속에서 합리적으로 표현되었다면 다른 동료학습자들과 교사에게 인정받을 수 있기 때문이다. 이는 학습자가 시를 능동적이고 적극적으로 읽을 수 있도록 하는 강력한 동기가 된다. 따라서 정서 표현 활동은 시 문학에 대한 창의적이고 정서적인 능력을 양성할 수 있는 활동이 될 수 있다.

이처럼 정서 표현 활동이 유의미한 시 교육이 되기 위해서는 교육 방법 설계에 세세한 교육적 처치가 필요하다. 학습자가 시를 정서 자극으로 인식하고 시에 대한 정서를 형성하여 표현하는 활동은 복합적인 인지 과정을 요구한다. 따라서 중학교 학습자가 해내기에는 어렵고 복잡한 사고 과정일 수 있기 때문에 활동의 상세한 절차와 안내가 필요한 것이다. 하지만 기존 시 교육의 정서 표현 활동은 이러한 안내의 부재로 인하여 학습자들이 적극적으로 시 감상을 통한 정서 표현 활동에 참여하기 쉽지 않았다고 볼 수 있다.<sup>24)</sup> 따라서 본 연구는 학습

---

24) 2009 개정 문학 교과서에서 학습자의 정서를 다루는 방식을 ‘정서 질문’ 분석을 통해 논의

자가 주체적으로 정서를 표현하고 이러한 정서 표현이 인정받을 수 있는 교육을 설계하기 위해 다음과 같은 절차적 교육 방법을 구안하였다.

일단 시에 대해 어떠한 정서적 반응도 인지하지 못하는 학습자를 위해서 시를 정서 자극으로 인식하기 위해 필요한 비계를 동료학습자 및 교사와 공유하는 활동을 통해 학습자가 시를 정서 자극의 매체로 파악할 수 있게 한다. 그리고 학습자가 시 텍스트와 동등한 타자로서의 자신의 위치를 확인하고 역할에 몰입하여 정서를 형성하기 위해 메타적 사고를 활성화시킨다. 다음으로는 학습자가 자신의 정서를 정교화 및 자기화할 수 있도록 학습자가 정서를 언어화하는 사고 과정을 사고 구술을 통해 구체화한다. 이는 학습자가 시에 대한 자신의 정서를 표현하는 데 무의식적으로 활용한 근거들을 찾아 메우는 활동으로 합리적이고 창의적인 표현으로 인정받기 위한 단계이다. 마지막으로 시와 학습자의 소통 공간을 지속적으로 유지하기 위해 고쳐쓰기 활동을 제안하였는데, 이는 학습자의 시 감상에서는 전(全)과정에 걸쳐 일어나는 회귀적 특징을 지닌다.

#### (1) 소집단 대화를 통한 정서 표현의 비계 공유

시의 해석과 학습자의 정서 체험은 필연적인 인과 관계를 이루지는 않는다. 시에 대한 적절한 해석에 도달한 학습자라도 시의 내용에 공감하지 못하거나 개인적인 맥락을 환기하지 못하여 시 텍스트를 정서 자극으로 인식하지 않으면 내면화된 정서를 형성할 수 없다. 따라서 시 감상 교육에서는 교실이라는 공간에서 발생할 수 있는 다양한 비계를 적극 활용하여 시 텍스트를 정서 자극으로 인식할 수 있는 교육적 처치가 필요하다. 학습자들의 학습지 설문 응답은<sup>25)</sup> 시 이해에 실패하여 정서를 형성하지 못한 학습자와 시를 정서 자극으로 받아들이지 못한 학습자로 나뉘볼 수 있는데, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

---

한 연구를 보면, 교과서의 정서 질문에는 학습자가 정서를 언어로 표현하는 과정에 대한 구체적인 안내가 부재하여 문학 작품과 관련한 주체적인 수용을 보장하지 못하고, 작중 인물이나 화자의 정서를 지식처럼 받아들이는 문제를 비판하고 있다. 박치범, 「문학 교과서가 학습자의 정서를 다루는 방식에 관한 비판적 고찰 - 2009 개정 국어와 문학 교과서를 중심으로-」, 『문학교육학』 제51호, 한국문학교육학회, 2016 참조.

25) 학습지④의 시행 별로 정서를 적는 표에서 채우기 어려운 칸이 있을 경우 그 이유를 적으라는 설문 문항에 대한 답변이다.

<b>㉠ 시 이해의 실패</b> 단어의 뜻을 몰라서 [C-맺새-9] 이해하기 어려워서 [C-서시-21]
<b>㉡ 정서 자극의 실패</b> 전혀 감흥이 없고 감정이 없다. [C-맺새-10] 무슨 감정인지 잘모르겠다. [C-서시-14] 거기에 맞는 기분, 감정이 뭐가 좋을지 생각이 안나서 [C-서시-42] 행의 내용을 보고 무슨 느낌이 떠오르는지 모르겠다. [C-서시-51]

㉠에 해당하는 학습자들을 위해서는 시어의 의미나 시에 대한 해석을 위한 도움이 필요함을 알 수 있다. 한편 ㉡에 해당하는 학습자들에게는 시에 대한 이해가 어떠한 정서 체험을 가능하게 하는, 즉 학습자가 시 텍스트를 정서 자극으로 인지할 수 있게 하는 다양한 맥락의 제공이 필요하다.

또한 정서를 표현하는 방법에 대한 비계도 필요하다. 시 텍스트를 해석하는 활동보다도 시에 대한 정서를 체험하는 활동은 더 신체적이고 추상적인 수준으로 이루어지기 때문에, 이를 구체적인 언어로 표현하는 일은 학습자에게 큰 인지적 부담으로 다가오는 활동이다. 특히 정서 체험이라는 개념 자체가 학습자에게 추상적으로 느껴질 뿐만 아니라, 이를 어떠한 어휘로 표현하는 것 역시 어휘력이나 표현 능력이 부족한 학습자에게는 어려운 활동이 될 수 있다.

이러한 시 감상 과정에서 학습자가 정서를 표현하는 데 필요한 비계 제공의 문제는, 교사가 즉시 개입하는 것보다 우선 동료학습자들끼리의 소집단 대화를 통해 서로 가지고 있는 비계를 공유하는 활동으로 해결 방안을 마련해야 한다. 시어의 의미나 시에 대한 해석은 교사가 제공하게 되면 권위를 지닌 담론으로 수용되기 쉽기 때문에, 동료학습자와의 대화로 구성하는 것이 시에 대한 능동적인 접근 태도를 위해 더 효과적이다. 또한 동료학습자와의 소집단 대화는 다양한 의견의 교환을 통해 소극적인 학습자도 시의 의미 재구성에 참여할 수 있는 내적 공간 활성화에 도모할 수 있다. 즉 의견 교환을 통한 비계의 공유는 시에 대한 학습자의 사고 과정을 활성화하여 자신의 생각을 통해 의미를 구성하는 동력이 될 수 있기에, 학습자가 주체적인 정서를 형성하는 데 효율적이다.

정서 자극의 비계는 앞선 III장의 양상에서 파악할 수 있듯이, 학습자 자신이 가지고 있는 시 텍스트와 관련된 유사한 경험이나 연상과 유추의 사고에서 나타나는 학습자의 개인적 맥락의 활성화로 볼 수 있다. 이러한 비계는 학습자마다 가지고 있는 경험이나 선지식이 다르기 때문에 개인적이고 주관적인 것으로 학습자마다 동일할 수 없다. 따라서 서로 다른 비계를 공유하는 활동은 시를 정서 자극으로 받아들이기 위한 적절한 비계를 선택하고 의미화하는 과정에 도움을 줄 수 있다. 이 과정에서 시와 관련된 영상 매체에 대한 경험이나 다른 문학 작품과의 연계 등의 비계도 나눌 수 있기 때문에 상호텍스트적인 이해와 정서 체험을 활성화하는 데도 도움이 된다.

또한 정서를 표현함에 있어서 어떤 것을 어떻게 표현해야 할지 막막해하는 학습자를 위해서도 교사가 먼저 시범을 보이기보다는, 학습자 간 공유를 통해 다양한 정서 표현의 방법을 익히는 활동이 더 효과적일 것이다. 따라서 동료학습자와의 소집단 대화는 시에 대한 이해와 감상뿐만 아니라 정서 표현의 과정까지도 함께 진행되어야 한다. 학습자들끼리 시에 대한 자신의 정서로 표현한 결과를 공유하면 표현해야 하는 내용 및 표현 방법에 대한 예시를 보다 수평적인 관계로 제공할 수 있게 된다. 이때 공동의 결과물로 수렴되기보다 학습자들 각각의 창의적인 정서 표현이 도출되기 위해서는 개별 활동과 집단 활동의 경계선을 명확히 하는 교사의 분배도 중요하다.

교사는 소집단 대화의 과정에서 학습자들이 모두 목소리를 낼 수 있도록 도와주는 역할도 수행해야 한다. 학습자들 간에도 암묵적으로 형성된 권위의 차이가 존재할 수 있으므로 이에 영향을 받지 않고 모든 학습자들이 자신의 비계를 인식하고 동료학습자들과 나누는 과정에 참여할 수 있도록 안내해야 한다. 이런 과정을 거친 뒤에도 학습자들이 적절한 비계를 공유하지 못하는 경우에는 교사가 지니고 있는 비계를 열린 형태로 제공해주는 도움도 필요할 것이다.

이를 정리하면 동료학습자와 교사는 이해 및 정서 자극을 위한 비계를 공유 혹은 제공할 수 있는데, 우선은 동료학습자들과의 소집단 대화 방법을 활용한다. 독서 토론의 장(場)을 마련해 주어 학습자들끼리 서로 자신이 가지고 있는 시에 대한 정서나 이해의 근거가 된 시 텍스트의 부분이나 개인적 맥락을 공유하면 정서 자극이 형성되지 못한 학습자들에게 공감을 위한 경험 맥락을 제공해 줄 수 있다. 그리고 교사는 필요한 경우에 학습자가 시 텍스트와의 상호작용을 심

화할 수 있는 시 작품에 관련된 지식을 제공하거나 관련된 영상 매체 자료를 제공하여 정서 자극을 인식하도록 독려할 수 있다. 또한 교사는 정서 표현이라는 막연한 활동에 대해 부담감을 느끼는 학습자들을 위해 상세한 절차를 발문을 통해 제시하거나 다른 시 작품에 대한 다양한 감상문을 비계로 제공할 수 있다.

## (2) 역할 몰입을 통한 메타적 사고 활성화

시 텍스트에 대한 주체적인 경험을 하기 위해서 학습자는 지속적으로 시 텍스트와 동등하게 자신의 타자로서의 위치를 인식하고 유지해야 한다. 하지만 시는 화자의 정서나 시적 상황의 분위기를 정교하게 언어화한 것이기에 학습자는 이에 전념되어 자신의 자리를 잃기 쉽다. 따라서 시 읽기의 과정에서 타자로서의 ‘나’로 위상을 지키기 위해서는 끊임없이 학습자의 맥락을 동기화하여 내적 공간을 활성화해야 한다. 다음은 타자로서의 주체적 정서 표현을 언어화한 학습자와의 인터뷰로, 시를 읽을 때 시에 대한 공감에서 그치지 않고 자신의 맥락을 적극적으로 반영하는 태도를 보여준다.

T: \*\*이는 화자에 대해 공감을 많이 하면서도 시에 대한 \*\*이의 감정을 강조하기 위해 ‘나’라는 표현을 감상 내용에 많이 넣었어. 이렇게 표현할 수 있었던 이유는 뭘까?

S: 음. @저는 엄마 아빠가 맞벌이하시는데요 그래도 이모가 계시는데 근데 이모가 동생 스케줄에 맞추다보니까 저랑 많이 같이 안 있고 그래서 제가 혼자 있을 때가 많이 있거든요. 그래서. [B-엄마-30]

[B-엄마-30] 학습자는 시의 화자와 유사한 자신의 구체적인 경험을 떠올려서 타자로서의 ‘나’의 정서를 표현하였다. 이처럼 학습자의 메타적 사고를 활성화하기 위해서는 화자가 처한 상황이나 그에 대한 화자의 정서 및 태도의 인식에서 멈추는 것이 아니라, ‘나’라면 어떤 정서나 태도를 취했을지 자신의 맥락에 기대어 대비(對比)하는 활동을 할 수 있다. 이를 위해서는 학습자가 시의 정서나 화자의 태도를 지식으로 학습하는 방법보다는 화자의 입장에 직접 서 보는 것을 통해 그 정서에 공감하거나 시적 상황에 몰입하여 시의 분위기를 체험하는 활동이 필요하다. 즉 학습자는 시적 상황에 직접 들어가는 역할에 몰입함으로써

오히려 자신의 정서를 확장하는 것이다. 이러한 역할 몰입은 ㉠에서처럼 시의 상황과 유사한 자신의 맥락을 환기하게 하고 이에 따라 시에 대한 타자로서 자신의 정서를 경험하여 표현할 수 있도록 한다.

또한 이러한 역할 몰입을 통해 화자와의 대비를 거친 학습자는 시적 화자의 태도나 행동에 대해 평가해보고, 자신의 일상에 적용하여 성찰적인 되돌아보기 활동을 할 수도 있다. 다음의 학습자는 인터뷰와 감상문의 내용에서 이와 같은 방법을 활용해 정서를 표현해내는 과정을 상세히 보여준다.

T: ‘어떤 수를 써도 안 오시는 엄마를 그리워하는 주인공이 상상돼서’라고 했는데 여기서 \*\*가 어떤 상상을 했을까?

S: ㉠제가 이 주인공이라면 이제 집 밖으로 나가서 집 근처를 돌기도 했을 거고, 아니면 그냥 엄마한테 전화를. 근데 여기서 전화할 안 하더라고요. 그래서 답답했어요. [B-엄마-32]

㉢내가 이 시의 주인공이었다면, 엄마에게 “왜 우리는 함께 있는 시간이 적어?!” 라고 따졌을 수도 있겠지만, 그런 것보다도 ㉣우리 엄마와 아빠는 그런 사람이 아니라 다행이라는 생각이 제일 먼저 든 것 같다. [B-엄마-32]

우선 [B-엄마-32] 학습자는 인터뷰에서 ㉠처럼 ‘제가 이 주인공이라면’이라는 타자로서의 학습자의 맥락에 따라 시의 화자가 보여주는 상황에 대응하는 태도나 행동에 대비되는 자신의 행동을 형성하고, 이에 따라 화자에 대해 ‘답답하다’라는 평가를 내린다. 즉 학습자는 시적 상황을 직접 체험하는 타자로서 자신의 역할에 몰입하여 화자의 행동이나 정서에 ‘대한’ 자신의 정서적 반응을 형성해낸 것이다.

또한 ㉢에서 역시 ‘내가 이 시의 주인공이었다면’이라는 학습자의 타자적인 맥락을 반영하여 엄마에게 따지는 정서적 반응으로서의 행동을 표현해내었고, ㉣에서는 화자와는 다른 자신의 일상적 맥락에 이러한 정서적 반응을 적용하여 부모님에 대한 감사함이라는 정서로의 확장을 나타내었다. 즉 학습자는 타자로서의 역할 몰입을 통해 자신의 주관적·경험적 맥락을 더욱 적극적으로 활성화하고, 이러한 시적 경험을 통해 자신의 삶에 대한 성찰적인 정서 표현으로까지 나아간



것이다.

따라서 본 연구는 시의 상황에 직접 들어가 있는 인물로서 자신의 역할에 몰입하는 활동을 통해 오히려 시에 대한 정서 체험에 학습자의 경험적 맥락을 적극적으로 환기할 수 있다고 보았다. 맥락을 환기한 학습자는 시에 대한 타자로서의 체험 공간을 확보하여, 학습자 자신과 화자의 행동을 비교해보고 화자나 시적 상황에 대해 평가적 태도를 지니며 학습자의 일상에서의 적용을 통해 성찰적인 사고 활동을 하게 된다. 이러한 활동을 통해 학습자는 타자로서의 위치를 지속적으로 상기하는 메타적 사고를 활성화할 수 있을 것이다.

### (3) 사고구술을 통한 소통의 구체화

시와의 소통을 통해 형성한 정서를 표현하는 일련의 사고 과정은 학습자의 내적인 맥락의 활성화와 연동되는 매우 추상적이고 신체적인 활동이다. 따라서 시 감상에서의 정서 표현 활동은 정서 어휘를 선정하거나 연상 및 유추를 통해 정서를 언어화하는 사고 과정을 구체적으로 인식하기 위한 학습자의 노력이 필요하다. 학습자가 이미 무의식적으로 거친, 즉 형상화까지 이어지지 않았지만 떠올리고 체험한 무언가의 형태로 남아 있는 소통적 정서의 표현 과정을 구체적으로 언어화하는 것은 높은 인지 전략을 필요로 하므로, 학습자들이 어려움을 느낄 수 있다. 이와 같이 정서 표현의 실체화에 어려움을 느끼는 학습자들의 사례는 다음의 응답을 통해서도 확인할 수 있다.

느낌이나 감정을 적으라는데 어떻게 적어야할지 몰라서 [C-멧새-12]

‘나는 괴로워했다’라는 행이 좀 어려웠다. 왜냐하면 괴로운게 괴로운건데 어떻게 표현해야할지 막막했다. [C-서시-39]

내 느낌이나 감정을 표현하기 어려워서 [C-서시-45]

위의 학습자들은 정서를 표현하기 어렵다면 그 이유는 무엇인지 묻는 학습지의 설문 문항에 대해 표현의 문제를 언급하였다. 이를 통해 학습자들은 정서 체험은 했지만 이를 언어로 표현하는 방법에 대한 지식의 부재로 인해 표현이라는 활동에 막막함을 느낀다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자가 무의식적으로 흘러

가는 사고의 과정을 순간적으로 구체화하기 힘들다는 인지적 어려움으로 인해 발생한다. 무의식을 의식화하기 위해서는 자신의 사고를 치밀하게 들여다보는 활동이 필요하다. 학습자들이 정서 체험을 표현하는 과정에서 일어나는 시와의 소통을 구체화하기 위해서는 그 소통이 일어나는 사고 과정을 상세하게 기술해야 한다. 본 연구는 이를 위해 자신의 사고 과정을 기술하는 사고구술(思考口述)을 교육 방법으로 택하였다.

사고구술이란 독자가 글을 읽고 이해하기 위해 자신이 가지고 있는 배경지식을 활용하여 재구성하는 내적 과정을 밖으로 드러낼 수 있는 방법이다. ‘think aloud’를 번역한 용어인 사고 구술은 인지심리학계에서는 중얼거리며 생각하기, 사고의 언어화, 사고발화법 등으로 표명한다. 이는 과정 중심·전략 중심 읽기 교육에서 중요하게 여기는 방법으로, 독자가 가지고 있는 배경지식을 바탕으로 글 속의 정보와 상호작용하여 의미를 재구성하는 과정에서 최적의 방법을 선택하기 위해 인지를 조절하는 전략이다.<sup>26)</sup> 따라서 사고구술은 학습자가 시 감상의 결과로 얻은, 구체화할 수 없는 추상적 정서를 얻기까지의 과정을 상세히 서술할 수 있게 한다. 그럼으로써 학습자는 자신에게 형성된 정서가 무엇인지, 근거로 활용된 텍스트 혹은 자신의 맥락이 무엇인지를 알아나가게 된다.

하지만 이러한 사고구술은 시 감상에서 학습자가 자신의 사고 과정을 인식하여 언어화하는 복합적인 전략이기 때문에 한 번에 구체화 및 정교화하기 힘든 방법이다. 또한 사고구술은 이미 정서 표현을 위한 사고 과정이 구체적으로 인식된 후의 활동으로 아직 정서를 인식하지 못한 학습자가 쉽게 할 수 없는 활동이다. 따라서 사고구술로 나아가기 위해서는 먼저 부분적으로 인식된 사고 과정에서 자신에게 자극을 주는 부분을 구체적 언어로 도식화하는 마인드맵(mind map)을 활용할 수 있다.

마인드맵이란 무순서 다차원적으로 전개되는 생각을 시각화하는 것으로 창의적 생각의 확산 전개에 탁월한 효과를 지니며 학습자의 사고체계에 근거한 의미 만들기 활동이기 때문에 자기주도적 학습에도 도움이 된다.<sup>27)</sup> 마인드맵 역시 학

26) 박은주 외, 「사고 구술 활동이 이야기 텍스트의 추론적 이해 능력에 미치는 영향」, 『한국초등국어교육』 37호, 한국초등국어교육학회, 2008, pp.132-133.

27) 이경아, 「디지털 마인드맵을 활용한 감상수업이 메타인지와 자기주도 학습에 미치는 영향」, 『미술교육논총』 제27권 1호, 한국미술교육학회, 2013, pp.346-347.

습자의 사고 과정을 들여다보고 도식화하는 과정이므로 사고구술의 일부분으로 볼 수도 있다. 마인드맵은 사고의 과정을 길게 서술하는 사고구술의 인지적 부담을 극복할 수 있는 도움닫기들을 사고의 과정대로 늘어놓을 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 또한 마인드맵은 단순한 어휘의 나열부터 시작하여 그림과 같은 이미지로도 외현할 수 있는데, 이는 언어화 단계 이전의 상상 공간을 구체화할 수 있다는 장점도 지닌다. 특히 학습자가 시에 대한 정서 자극으로 느낀 부분에 대해 자신의 사고를 펼쳐가는 감상의 과정과 마인드맵의 구조는 매우 유사하다. 시작한 시 텍스트에 근거하지만 그에 대한 사고 과정에서 발생하는 정서는 학습자의 주관적 맥락에 따라 확장되기 때문이다. 즉 시 텍스트와 학습자의 소통의 과정을 즉각적이고 단순한 형태로 실체화하는 것이 마인드맵이라고 볼 수 있다. 따라서 마인드맵은 학습자가 시 텍스트와 자신의 맥락에서 점점을 찾아가는 사고 과정을 구체적인 언어로 도식화하는 데 효과적이다.

이러한 도식화 후에 학습자는 시에 대한 자신의 정서를 적절하고 논리적으로 서술할 수 있는 구체적인 표현을 찾아 그에 대한 자신의 사고를 좀 더 정교하게 구조화하는, 조금 더 복잡한 사고구술로 나아갈 수 있다. 즉 정서 체험이라는 내적이고 추상적인 언어적 사고 과정을 과정 그대로 실체화하여, 그 안에 근거로 작동된 시 텍스트의 맥락이나 학습자 개인의 맥락을 구체화하는 것이다. 따라서 마인드맵 활동과 사고구술의 활동을 이어서 교육 방법으로 활용한다면 시 텍스트와 학습자의 소통이 구조화된 마인드맵을 기준으로 학습자의 사고를 좀 더 상세하게 정교화하는 사고구술 활동을 할 수 있을 것이다. 이와 같은 내적 사고의 구체화를 통해 학습자의 정서 표현이 발생하게 되는 시 감상의 합리적 소통 과정이 그 정교한 짜임새를 드러낼 수 있다. 또한 사고구술을 통한 내적 맥락의 정교화는 학습자의 정서 표현이 합리적인 소통을 거친 창의적인 발상으로 나아가는 효과적인 교육 방안이 될 수 있다.

#### (4) 고쳐쓰기를 통한 소통 공간의 유지

시에 대한 학습자의 정서 표현 활동은 시를 이해하여 정서를 인식하는 활동과 이를 언어로 표현하는 활동인 두 단계로 나뉘볼 수 있다. 이때 고쳐쓰기란 시에 대한 학습자의 정서를 표현하는 단계에 해당하는 교육 방법이면서도 동시에 이

해의 단계인 시 읽기의 과정에도 영향을 미치는, 전(全) 과정에 두루 걸쳐 나타나는 회귀적 방법이다.

고쳐쓰기란 글쓴이가 자신이 쓴 글을 읽으면서 잘못된 부분이나 불충분한 부분을 수정하고 보완하는 일이다. 고쳐쓰기 활동을 통해 필자는 자신의 의도를 명확히 드러내며 생각이나 느낌을 좀 더 명료하고 정련된 표현으로 수정할 수 있다. 쓰기에 대한 형식적 관점에서는 글을 쓰는 과정보다 그 결과인 텍스트를 더 중시하여 쓰기가 이루어지는 동안 필자의 의미 구성 행위나 의식의 변화에 대해서는 큰 의미를 두지 않았다. 이와 같은 쓰기 모형에서 고쳐쓰기는 글쓰기의 마지막 단계에서만 나타나는 활동으로, 겉으로 드러난 문법적 오류나 표현상의 문제에 초점을 맞추어 수정하는 것으로 고쳐쓰기의 의미와 기능을 제한하였다.

반면에 쓰기에 대한 인지적 관점에서는 필자의 쓰기 행위와 쓰기의 전 과정에 초점을 두고 글쓰기가 완성되기까지의 과정적 요인에 관심을 둔다. 이 관점에서 쓰기 과정은 회귀적인 것으로, 고쳐쓰기가 어느 한 단계에 한정된 활동이 아니라 쓰기 과정 전체에 걸쳐 일어나는 연속적인 활동으로 보았다. 또한 이 관점에서 고쳐쓰기는 단순히 문면에 드러나는 표현적인 요소와 관련된 문법적 오류 수정뿐만 아니라, 자신의 쓰기 과정을 돌아보고 실제 작성된 글이 본래 말하고자 했던 바에 비추어 적절한가를 점검하고 평가하여 다양한 수준에서 고쳐쓰기를 하게 된다.<sup>28)</sup>

그런데 시에 대한 감상문 쓰기라는 문학교육의 차원에서의 고쳐쓰기는 작문에서의 고쳐쓰기와는 조금 양상이 다르다. 물론 인지적 관점에서처럼 감상문이라는 텍스트가 완성되기까지의 전 과정에 걸쳐 고쳐쓰기는 회귀적으로 일어난다. 다만 시 감상 과정에서의 쓰기 활동이기 때문에 고쳐쓰기는 시 읽기 과정에 대한 회귀로도 진행이 된다. 즉 학습자 자신이 정서 자극으로 인지한 시 텍스트의 앞과 뒤를 돌아봄으로써 시의 문맥에 맞추어 자신의 정서를 수정하는 과정이 이루어진다. 따라서 표현에 대한 지속적인 고쳐쓰기는 시 텍스트에 대한 자신의 정서를 수정하는 과정과 맞물려 시와 학습자의 소통 공간을 정서 표현 과정 내 유지해 준다. 아래는 이러한 사고 과정에 따라 고쳐쓰기를 수행한 학습자의

28) 정미경, 「자기 평가 전략을 활용한 고쳐쓰기 양상 분석」, 『작문연구』 제17집, 한국작문학회, 2013, pp.71-72.

정서 표현이다.

해당 시어 및 시구	학습자의 정서 표현		정서 표현에 대한 이유 [B-고양이-2]
고운 봄의 향기가 어리우도다	수정 전	보송보송하다	고운 봄 향기라 했는데 ㉠부드러운 연핑크 구름이 생각났다
	수정 후	달콤한 향기를 맡는 느낌	고운 봄의 향기라고 했는데 ㉡고운이 달콤이라는 말로 나한테 와닿았다
날카롭게 쪽 뺨은 고양이의 수염에	수정 전	따갑다	㉢날카로운 수염에 손가락이 찢리는 상상을 했다
	수정 후	1년이 다시 흐른다는 느낌이다	㉣봄은 1년이 다시 처음으로 가고 쪽 뺨은 1년이라는 시간이 있다라는 뜻으로 느껴졌다

[B-고양이-2] 학습자는 시를 읽고 정서를 표현하는 과정에서 다른 색의 펜으로 자신의 정서 표현을 수정하는 양상을 보였다. 수정 전에는 ㉠처럼 ‘고운 봄의 향기’라는 시구에 대해 ‘부드러운 연핑크의 구름’이라고 연상하여 학습자의 개인적 맥락에 더 의존한 반응을 보였다. 그런데 수정 후에는 ㉡에서처럼 ‘고운’이라는 시어를 ‘달콤’이라는 영역으로 대체하여 ‘달콤한 향기를 맡는 느낌’으로 정서를 구체화하였다. 이는 ‘향기’라는 시어에 더 주목하여 시 텍스트와의 연관성을 부여한 방향으로의 표현 수정이라고 볼 수 있다. 즉 고쳐쓰기 활동은 시 텍스트의 발화에 더 주목하여 학습자의 정서 표현에 타당성을 부여하는 사고를 가능하게 하여 시와 학습자의 소통을 지속시킬 수 있다.

그런데 고쳐쓰기 활동은 시의 맥락에 근거한 학습자의 창의적인 대상화로 이어지기도 한다. 이와 같은 현상은 이 학습자의 다른 행에 대한 정서 표현에서 볼 수 있는데, 수정 전에는 ㉢처럼 ‘날카로운 수염’이라는 시구를 그대로 수용하여 ‘손가락이 찢리는 상상’을 통한 ‘따갑다’라는 정서를 표현하였으나, 수정 후에는 ㉣처럼 앞선 행에서 등장한 이 시의 계절적 배경인 ‘봄’에 주목하여 ‘날카롭게 쪽 뺨은’이라는 시구에 대해 ‘1년이 다시 처음으로 가고 쪽 뺨은 1년이 시간이 있다’라는 표현의 재구성을 해내었다. 즉 시를 부분적으로 이해하지 않고 전체적인 맥락을 파악한 뒤, 이에 대한 자신의 맥락을 반영하여 창의적인 정서 표현인 ‘1년이 다시 흐른 느낌’을 언어화한 것이다. 이는 고쳐쓰기 활동이 표현이라는 쓰기뿐만 아니라 시 읽기 활동에서도 적용되는 전략임을 보여준다. 아래는

[B-고양이-2] 학습자와의 인터뷰 내용으로 이러한 고쳐쓰기 활동이 시와의 소통 공간을 유지해줄 수 있다.

T: \*\*이가 작성한 거중에 선생님이 가장 주목해서 본 것은 \*\*이가 본인의 느낌을 수정한 부분이 많이 있어서 왜 수정을 했었는지 한번 물어볼까?

S: 처음에 이렇게 쓰다가 다른 거 하다보면 또 다르게 생각이 나잖아요. (중략) 이걸 딱 쓰고 그 다음에 이런 걸 쓰잖아요. 그러다가 이걸 하다가 갑자기 이걸 보면 아 이것도 이럴 수 있는데 하고.

T: 아 시에 뒤에 이어지는 부분을 읽다가 생각나는 감정들을 다시 반영하기 위해서 고쳐 적은 거네?

S: 네 맞아요. [B-고양이-2]

밑줄의 부분에서 자신의 고쳐쓰기 과정을 성근 언어로 표현하긴 했지만, 이 학습자가 말하고자 하는 바는 시를 읽는 과정에서 1차적으로 형성된 정서를 앞뒤 문맥의 파악을 통해 지속적으로 수정하는 활동을 하게 되었다는 것으로 볼 수 있다. 즉 정서 표현을 고쳐 쓰는 활동은 학습자가 시 텍스트와의 상호작용을 통해 자신의 맥락을 수정하거나 새롭게 찾아가는 과정이다. 따라서 인지적 관점에서 바라보는 고쳐쓰기 활동처럼 단순히 표현의 정련에 머무르는 것이 아니라 시 감상 과정 전체에 관심을 두는 것이 중요하다. 학습자가 언어화한 정서가 시의 문맥을 고려하여 충분한 소통 과정을 거쳤는지, 타자로서 학습자가 환기할 수 있는 주관적 맥락이 정서 체험을 의미화하기에 적절한지, 학습자가 체험한 정서를 표현하기 위해 선택한 언어가 이를 논리적으로 구체화하는 데 적절한지 등의 다양한 요인을 고려하는 활동으로 구조화해야 한다. 이를 통해 고쳐쓰기는 시를 읽고 정서를 표현하는 활동의 전 과정에 작용하며 학습자와 시 텍스트의 발화가 지속적으로 소통할 수 있는 공간을 마련해 주는 교육 방법이 될 수 있다.

## V. 결론

본 연구는 학습자 중심 시 교육에서 학습자의 정서 표현 활동의 중요성에 따라 실제 학습자의 감상문을 근거로 하여 정서 표현의 양상을 살피고, 학습자 정서 표현을 통한 시 감상 교육에 대한 교수·학습 방안을 설계하고자 하였다. 이를 통해 학습자들이 작품에 대한 주체적인 정서를 체험하고 구체화하여, 자신의 정서를 정교하고 창의적인 언어로 표현하는 것을 목표로 하였다.

또한 본 연구는 학습자가 시 문학을 전유하는 데 있어서 가장 핵심이 되는 문학 현상을 ‘정서’라고 보는 관점에서 출발하여, 시 텍스트에 대한 학습자의 정서를 구체적으로 내면화하기 위해서는 표현 활동이 정교화되어야 한다고 보았다. 이를 위한 교육적 처치를 상세하게 마련하기 위해서는 학습자들의 시 감상문에 드러나는 정서 표현 과정과 구조를 살펴보아야 한다는 판단 아래, 독자반응이론에 기초하여 현상학적 연구 방법을 택하였다. 그리고 반구조화된 인터뷰를 통해 구술하는 학습자들의 정서 체험 과정을 근거로 학습자들의 양상을 분석하였다.

또한 학습자 반응으로서의 정서의 중요성을 강조하기 위해 고문헌에 나타나는 정서에 대한 정의에서 ‘소통’으로서의 정서에 주목하였다. 나아가 학습자의 경험을 통해 나타나는 신체적 감각, 행동적 반응 등도 정서적 반응의 범위 안에 포함시켜 논의하였다. 이를 종합하여 시 감상의 일환인 정서 표현 활동을 통해 언어화된 이상적인 학습자의 정서 표현을 시 텍스트와의 소통을 통해 주체적으로 의미화된 정서의 표현으로 보았다.

시 감상 과정에서 학습자 정서 표현의 양상을 분석하기 위해 본 연구는 인지언어학에서 구조화한 정서 표현 분류를 토대로 축자적 표현으로의 수렴과 비유적 표현으로의 확장을 원리로 설정하였다. 그리고 사고의 확장과 연관 지어 비유적 표현은 다시 주관적 의미화로서의 연상과 근접이미지를 활용한 대상화로서의 유추로 구분하였다. 이를 토대로 학습자 감상문의 정서 표현 양상을 분류하였으며, 각 범주 내의 하위 범주들은 위계적 단계를 지니는 것으로 보았다.

정서 어휘 중심의 축자적 표현의 양상에서는 우선 시 감상의 시작에서 해독이나 해석의 실패로 나타나는 정서의 불확실성 상태에 대한 모호한 정서 표현이 나타났다. 그리고 시에 대한 해석을 통해 정서 자극을 인지한 학습자는 시 텍스

트의 정서를 재진술하는 수용적인 독자로 머무르거나 시 텍스트에 대한 타자로서의 학습자 자신을 인식하여 주체적인 정서를 형성하고 표현하는 단계로 나아가는 양상을 보였다. 이는 학습자가 시 읽기 과정에 대한 메타적인 사고를 통해 시에 대한 타자로서의 정서 반응을 인지하는가의 차이로 볼 수 있다.

연상에 의한 비유적 표현은 신체적 반응으로 서술하는가, 연상된 인과적 행동으로 서술하는가 아니면 시의 내용에 대한 상상적 재구성을 통해 학습자의 기분을 표현하는가의 차이로 드러난다. 연상이라는 사고 과정은 학습자의 맥락이 두드러지기 때문에, 학습자는 타자의 위치에서 시에 대한 정서 반응을 나타낸다. 다만 이 범주의 양상은 표현에서 시 텍스트의 맥락과 상호작용하는 소통의 과정을 드러내는지에 따라 연상에 의한 이상적인 정서 표현이 결정될 수 있다.

유추에 의한 비유적 표현은 학습자가 자신의 개인적 맥락에 치우쳐 정서를 대상화하는가 아니면 시 텍스트 문맥과의 소통을 통해 정서를 대상화하는가에 따라 구분된다. 개인적 맥락에 의한 대상화는 주체적인 맥락의 활성화를 가능하게 한다는 장점이 있으나 자칫 시 감상과 관련 없는 정서 표현을 낳을 수 있다는 단점이 있다. 이에 반해 문맥과의 소통에 의한 대상화는 시 텍스트와의 소통 공간을 유지하면서 개인적 맥락을 적용한 창의적인 표현으로 나아갈 수 있다.

따라서 시와의 소통적인 정서를 주체적으로 표현하기 위해서는 시와 학습자 간 소통을 구체화하고 합리화할 필요가 있다. 이를 교육 내용으로 하는 실제적인 교육을 설계하기 위한 방법으로 이 연구는 소집단 대화를 통해 정서 표현을 위한 비계를 공유하고, 역할 몰입을 통해 메타적 사고를 활성화하며, 사고구술을 통해 추상적인 소통 과정을 구체화 및 정교화하고, 고쳐쓰기를 통해 시 텍스트와 학습자의 소통 공간을 유지하는 방법을 제안하였다.

본 연구는 실제 학습자들의 자료를 근거로 하여 실제 현상에서 출발하였기에 구체적이고 다양한 학습자들의 반응을 수렴하여 개별적이고 상세한 교육 방안을 구안하고자 하였다. 한편 이와 같이 다양한 학습자들의 반응을 범주화하다 보니 개인적 특수성을 모두 고려하지 못하였으며, 단기적인 반응 분석으로 끝났다는 아쉬움이 있다. 그러므로 학습자들의 시 감상 과정이나 정서 표현의 양상을 더욱 세부적으로 분석하고 지속적인 실험을 통한 반응 관찰에 초점을 둔 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.



## 참고 문헌

### 1. 국내 논저

- 경규진, 「반응중심 문학교육의 방법 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1993.
- 고정희, 「정서 교육을 위한 예비적 고찰 : 고문헌에 나타난 ‘정서(情緒)’ 개념을 중심으로」, 『고전문학과 교육』 제20집, 한국고전문학교육학회, 2010a.
- 고정희, 「시의 정서(emotion)과 기분(Stimmung)에 대한 연구 - 마종기의 <낙시질>과 <중년의 안개>를 대상으로」, 『문학치료연구』 제14집, 한국문학치료학회, 2010b.
- 고정희, 『고전시가 교육의 탐구 : 시공간적 거리감, 전유, 정서를 중심으로』, 소명출판, 2013.
- 교육인적자원부, 『고등학교 교육과정 해설: 국어』 (교육부 고시 1997-15호), 대한교과서 주식회사, 2000.
- 구영산, 「시 감상에서 독자의 상상 작용 연구: 정서 체험을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001.
- 구인환 외, 『문학 교수-학습 방법론』, 삼지원, 1998.
- 김광수 외, 「공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향」, 『초등교육연구』 제22권 제4호, 한국초등교육학회, 2009.
- 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2007.
- 김대행, 『고려시가의 정서』, 새문사, 1985.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, 2002.
- 김민재, 「시 이미지를 중심으로 한 체험 표상 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2016.
- 김성룡, 「정서(情緒)와 문학교육」, 『고전문학과 교육』 제20집, 한국고전문학교육학회, 2010.
- 김옥동, 『은유와 환유』, 민음사, 1999.
- 김옥동, 『수사학이란 무엇인가』, 민음사, 2002.

- 남지현, 「대화주의에 기반한 문학토의 수업의 구조화 연구 : 비계 설정을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문, 2016.
- 노진한, 「창작교육을 위한 소론」, 『선청어문』 제25집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 1997.
- 류찬열, 「현대시 연구의 대중화 방안 연구: 시 모음집과 시 해설서 출간 현황과 수용 양상을 중심으로」, 『우리문학연구』 제35집, 우리문학회, 2012.
- 문신, 「시 창작교육을 위한 정서체험 표현양상 연구」, 『문학교육학』 제32호, 한국문학교육학회, 2010.
- 문신, 「청소년들의 자기표현 방법 교육 연구 - 시 쓰기를 중심으로」, 『국어문학』 제61집, 국어문학회, 2016.
- 민재원, 「시 읽기에서의 정서 형성 교육 연구 시론」, 『문학교육학』 제38호, 한국문학교육학회, 2012.
- 민재원, 「시 읽기 교육에서 정서 체험의 구조와 작용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2013.
- 민재원, 「중학교 학습자의 시 읽기 반응 변화 양상 연구」, 『새국어교육』 제104호, 한국국어교육학회, 2015.
- 박신화, 「메를로-퐁티의 언어 이론과 철학 개념」, 『철학사상』 제51권, 서울대학교 철학사상연구소, 2014.
- 박은주 외, 「사고 구술 활동이 이야기 텍스트의 추론적 이해 능력에 미치는 영향」, 『한국초등국어교육』 37호, 한국초등국어교육학회, 2008.
- 박치범, 「문학 교과서가 학습자의 정서를 다루는 방식에 관한 비판적 고찰 - 2009 개정 국어와 문학 교과서를 중심으로 -」, 『문학교육학』 제51호, 한국문학교육학회, 2016.
- 배지현, 「메를로 퐁티의 표현론에 기반한 '표현적 교육과정'의 실존·미학적 성격 탐색」, 『교육과정연구』 제33권 제2호, 한국교육과정학회, 2015.
- 서민정 외, 「학습 독자를 위한 문학 비평 교육의 방향」, 『교원교육』 제22권 제4호, 한국교원대학교 교육연구원, 2006.
- 서유경, 「사고와 표현 원리로서의 '유추'에 대한 고찰 : 張維의 「筆說」, 「風竹

- 說贈崔子鎌, 「曲木雪」 을 중심으로」, 『문학교육학』 제2호, 한국문학  
교육학회, 1998.
- 손예희, 「시 교육에서 상상적 경험에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문,  
2011.
- 신호재, 「후설과 메를로-퐁티의 현상학에서 감각의 지향성 문제」, 서울대학교  
석사학위논문, 2009.
- 염은열, 『고전문학과 표현교육론』, 역락, 2000.
- 오세영, 『시 쓰기의 발견』, 서정시학, 2013.
- 오형엽, 「인지언어학적 은유론의 수사학적 고찰 - 레이코프와 존슨을 중심으  
로」, 『어문학』 제102집, 한국어문학회, 2008.
- 우한용, 『우한용 교수의 창작교육론 : 삶 읽기, 글 읽기, 글 쓰기』, 태학사,  
2009.
- 유영희, 「현대시의 정서 표현과 정서 체험 교육」, 『우리말글』 제39호, 우리말  
글학회, 2007.
- 유평근 외, 『이미지』, 살림, 2005.
- 윤여탁, 「문학교육에서 상상력의 역할: 시의 표현과 이해 과정을 중심으로」,  
『문학교육학』 제3호, 한국문학교육학회, 1999.
- 윤여탁, 「문학 문식성의 본질, 그 가능성을 위하여 - 문화, 창의성, 정의를 중  
심으로」, 『문학교육학』 제51호, 한국문학교육학회, 2016.
- 이경아, 「디지털 마인드맵을 활용한 감상수업이 메타인지와 자기주도 학습에  
미치는 영향」, 『미술교육논총』 제27권 1호, 한국미술교육학회,  
2013.
- 이병기, 「자기결정성 동기이론에 의한 독서동기 측정도구 개발에 관한 연구」,  
『한국문헌정보학회지』 제49권 제3호, 한국문헌정보학회, 2015.
- 이지호, 「글쓰기 발상법으로서의 연상 - 열하일기를 중심으로 -」, 『한국국  
어교육연구학회 논문집』 제61집, 한국어교육학회, 1997.
- 이향근, 「시 텍스트에 나타난 환유적 표현 양상과 학습 독자의 체험 방향」,  
『한국초등교육』 제24권 제4호, 서울교육대학교 초등교육연구소,  
2013.
- 임지룡, 『말하는 몸-감정 표현의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사, 2007.

- 임지룡, 「인지언어학의 성격과 설명력」, 『담화인지언어학회 학술대회 발표논문집』, 담화인지언어학회, 2008.
- 임진수, 「라캉의 언어 이론(2) - 은유와 환유-」, 『한국프랑스학논집』 제25집, 한국프랑스학회, 1998.
- 정과리, 「정신 분석에서의 은유와 환유」, 『기호학 연구』 제5권 0호, 한국기호학회, 1999.
- 정명화 외, 『정서와 교육』, 학지사, 2005.
- 정미경, 「자기 평가 전략을 활용한 고쳐쓰기 양상 분석」, 『작문연구』 제17집, 한국작문학회, 2013.
- 정정순, 「시적 형상성의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2005.
- 조한익 외, 「공감능력과 심리적 안녕감의 관계에서 친사회적 행동의 매개효과」, 『청소년학연구』 제17권 제11호, 한국청소년학회, 2010.
- 조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평: 정서 비평을 제안하며」, 『고전문학과 교육』 제24집, 한국고전문학교육학회, 2012.
- 조희정, 「고전시가 학습자의 정서 체험 양상 연구: 정서 비평을 활용하여」, 『문학교육학』 제42호, 한국문학교육학회, 2013.
- 차경미, 「감정 어휘 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2013.
- 최지현, 「한국근대시 정서 체험의 텍스트 조건 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 1997.
- 최지현, 「문학감상교육의 교수학습모형 탐구」, 『선청어문』 제26집, 서울대학교 국어교육과, 1998.
- 최지현, 『문학교육심리학 - 이해와 체험에 관한 문학교육적 설명』, 도서출판 역락, 2014.
- 최진석, 「타자 윤리학의 두 가지 길 - 바흐친과 레비나스」, 『노어노문학』 제21권 제3호, 한국노어노문학회, 2009.
- 한국문학평론가협회, 『문학비평용어사전(상, 하)』, 국학자료원, 2006.
- 한정선, 「메를로-퐁티의 언어를 탄생시키는 몸의 운동성과 암묵적 코기토: 그 뒀바움과 베르너를 넘어서」, 『철학과 현상학 연구』 제63집, 한국현상학회, 2014.
- 홍진혁, 「빌헬름 딜타이의 이해 모델 연구 -‘체험-표현-이해’와 ‘객관 정신’을

중심으로」, 고려대학교 석사학위논문, 2014.

## 2. 역서 및 국외 논저

Alston, W. P., Emotion and feeling, In P. Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of philosophy*(Vol.2.), New York: Macmillan and the Free Press, 1967.

Aristotle, *Poetics*, 『시학』, 천병희 옮김, 문예출판사, 1996.

Collingwood, R. G., *The Principles of art*, 『상상과 표현 - 예술의 철학적 원리』, 김혜련 옮김, 고려원, 1996.

Collot, Michel, *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, 『현대시와 지평구조』, 정선아 옮김, 문학과지성사, 2003.

Creber, Patrick, *Sense and Sensitivity*, University of London Press, 1965.

Dewey, John, *Art as Experience*, 『경험으로서의 예술』, 이재언 옮김, 책세상, 2003.

Draaisma, Douwe, *Metaphors of memory*, 『기억의 메타포』, 정준형 옮김, 예코리브르, 2006.

Frijda, N. H., *The Emotions*, New York: Cambridge University Press, 1986.

Gribble, James, *Literary education*, 『문학교육론』, 나병철 옮김, 문예출판사, 1993.

Jakobson, Roman, *Language in Literature*, 『문학 속의 언어학』, 신문수 옮김, 문학과지성사, 1989.

Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale, 1. Les Foundations du langage*, 『일반 언어학 이론』, 권재일 옮김, 민음사, 1989.

Johnson, Mark, *The Body in the mind*, 『마음 속의 몸: 의미·상상력·이성의 신체적 근거』, 노양진 옮김, 철학과 현실사, 2000.

Kagan, Jerome, *What is emotion? : history, measures and meanings*, 『정서란 무엇인가?』, 노승영 옮김, 아카넷, 2009.

- Kövecses, Zoltán, *Metaphor and emotion*, 『은유와 감정 : 언어, 문화, 몸의 통섭』, 김동환·최영호 옮김, 동문선, 2009.
- Kövecses, Zoltán, *Language, mind, and culture*, 『언어·마음·문화의 인지언어학적 탐색』, 임지룡·김동환 옮김, 도서출판 역락, 2010.
- Lakoff, George & Tuner, Mark, *More than cool reason*, 『시와 인지』, 이기우·양병호 옮김, 한국문화사, 1996.
- Lakoff, George & Johnson, Mark, *Metaphors we live by*, 『삶으로서의 은유』, 노양진·나익주 옮김, 박이정, 2006.
- LeDoux, Joseph E., *The Emotional Brain*, 『느끼는 뇌』, 최준식 옮김, 학지사, 2006.
- Merleau-Ponty, M., *Résumés de cours—Collège de France*. Gallimard, 1968.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, 『지각의 현상학』, 류의근 옮김, 문학과지성사, 2008.
- Robinson, Jenefer, *Deeper than reason*, 『감정, 이성보다 깊은 : 감정 그리고 문학·음악·예술에서의 감정의 역할』, 조선우 옮김, 북코리아, 2015.
- Shiota, Michelle N. & Kalat, James W., *Emotion*, 『정서심리학』, 민경환 외 옮김, Cengage Learning, 2015.
- Shweder. R. A., *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- Sternberg, R. J. & Smith, E. E., *The Psychology of human thought*, 『인간사고의 심리학』, 이영애 옮김, 교문사, 1992.
- Ungerer, F. & Schmid, H. J., *An introduction to cognitive linguistics*, 『인지언어학 개론』, 임지룡·김동환 옮김, 태학사, 1998.

## Abstract

# A Study on Poetry Appreciation Education through Expressing Learner's Emotions

Kim, Hyejin

This study looks at “emotion” as the key to the appreciation of poetry and aims to develop an education method that focuses on the activities for expressing learner's emotions.

The emotional experience that learners have in poetry reading is meaningful in that it is a subjective acceptance of poetic text. However, because it is an abstract phenomenon that happens within one's inner thoughts, it is hard to recognize it as a concrete concept. In order for learners to effectively internalize these literary experiences, elaborate 'expression activities' are required. As with the discussion claiming that meaning is created through expression, the thought process behind recognizing emotions is closely related to the words expressed in language. Furthermore, since the process of expressing one's emotion is a concrete manifestation of poetry appreciation, it is possible to continuously communicate with the poetic text for consistency in appreciation. Therefore, this study tries to prove the premise that rational and creative activities of expressing emotions can guide the subjective appreciation of poetry in learners; based on this, this study aims to design poetry education.

In order to investigate the types of emotions learners experience during poetry reading and to design an appropriate education method for its thought process and expression, this study selected poetry reports of actual learners as analysis data. In addition, to categorize the patterns of expressing emotions, this study referred to related theories and established the scope and form of expressions that can be judged as being emotions. As a result, the study focused on emotion as a form of "communication" that emphasizes the interaction between learners and the text. Expressions such as physical sensation and mood, which are experienced during the communication process without sophisticated cognitive processing, were included as emotional expressions. Based on the classification of emotions in cognitive linguistics, the principle of emotional expression was divided into the acceptance of literal expressions and the expansion of figurative expressions. Through association and analogy, which is the point where the thought process behind the expansion of emotions and expression through language converge, the latter was again divided into the association as subjective meaning and the analogy as objectification using similar images to classify the principle of figurative expressions.

Based on this, aspects of learner data were categorized as follows. First, depending on the role of learners during communication with poetic text, the literal expressions using emotional vocabulary were manifested as the state of uncertainty during a poetry reading, the re-statement of emotional expression in the poetic text, and the subjective expression of emotion as a third person. Second, figurative expressions from association showed the imaginary experience of learners communicating with the poetic text in accordance with the concept of association in cognitive linguistics. The aspects of emotions embodying the void of poems were classified into a physical response from an emotional state, causal behaviors from experience, and mood



caused by imaginative reconstruction. Third, figurative expressions from analogy objectified emotions using similar images the learner calls to mind through the concept of analogy in cognitive linguistics. According to the results of the communication between the learner and the poetic text, this was expressed as an objectification by the learner's personal context or as an objectification by communication with the text.

In order for such activities of expressing emotions to be effective, the learner who has communicated with the poem must recognize one's emotions, choose a method to express the emotions according to the context, and express them through creative and appropriate expressions, which requires the concretization of rational communication between the context of the learner and the text. For instructing such educational contents, this study suggested the following methods: sharing the scaffold of emotional stimulation and expression through activities such as small group conversations; engaging in the role of the learner as a third person to activate meta-thinking; thinking aloud to concretize and elaborate the abstract process of poetry reading through; and re-writing activities to maintain the room for communication between the learner and the poetic text.

The purpose of this study is to investigate the experience of poetry reading through the analysis of poetry reports of actual learners. Focusing on the activities of expressing emotions of learners, the study concretized active appreciation of poetry. This study is meaningful in that it suggested that the empathic ability of learners may be enhanced through communicating emotions.

Key Words : learner's emotion expression, poetry appreciating education, literal expression, figurative expression, association, analogy, reader response theory